ROK III 1 STYCZNIA 1931 R. Nr. 1

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

REDAGUJE KOMITET REDAKCYJNY

WARSZAWA
REDAKCJA I ADMINISTRACJA: SENATORSKA 19
WYDAWCA: STOWARZYSZENIE CHRZEŚCIJAŃSKO-NARODOWEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
KONTO P. K. O. 21.442

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: W. ROGALCZYK

LISTA STAŁYCH WSPÓŁPRACOWNIKÓW.

Prof. Dr. Stefan Baley
Prof. Dr. Ludwik Jaxa-Bykowski
Ks. Dr. Piotr Chojnacki
Dr. Ludwika Dobrzyńska-Rybicka
Ks. Dr. Mieczysław Dybowski
Leon Dymek
Dr. Stefan Frycz
Dr. Zofja Korczyńska
Prof. Dr. Józef Lewicki
Józef Lubczyński
Ks. Dr. Karol Mazurkiewicz
Prof. Dr. Bogdan Nawroczyński
Zofja Narutowicz-Krassowska
Dr. Irena Pannenkowa
Prof. Dr. Eugenjusz Piasecki
Dr. Antoni Ryniewicz
Prof. Dr. Witold Rubczyński
Stanisław Sedlaczek
Ignacy Stein
Franciszek Śniehota
Dr. Bohdan Suchodolski
Dr. Tadeusz Strumiłło
Prof. Dr. Stefan Szuman
Dr. Marjan Wachowski
Prof. Dr. Wiktor Wąsik
Dr. Zygmunt Ziembiński

ROK III. 1 STYCZNIA 1931 r. Nr. 1

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

W. RUBCZYŃSKI.

PRACA NAD UMYSŁOWOŚCIĄ, WOLĄ I CHARAKTEREM

1.

Rozbiór wątpliwości, nasuwających się przeciw próbom ogólnych drogowskazów dla częściowej realizacji ideałów (przybliżania się do nich) i plan dalszych rozważań.

Człowiek nabywa po większej części takie przymioty psychiczne, jakie się tłumaczą kierunkiem i rodzajem jego zajęć. Oddawna już, przejrzeli badacze psychiki zwierzęcej i ludzkiej, jako obdarzonej zdolnością wywoływania dowolnie ruchu, ogromny wpływ ćwiczenia i przyzwyczajenia, jak również następstwa płynące z zaniedbania rozmaitych funkcyj, a temsamem ćwiczeń w nich odnośnych organizmów, dalej z braku oswojenia się z sytuacjami, wymagającemi wyższego stopnia odporności tak organizmu, jak woli i umysłu.

Powstają tu pytania: 1. W jakich granicach zachodzi możliwość swobodnego doboru zajęć najodpowiedniejszych kształceniu umysłu, woli i twórczości wogóle? 2. Które z zajęć możliwych w danym czasie i miejscu najlepiej się nadają do spotęgowania niezaprzeczalnych zalet duchowych drogą ćwiczenia się i postępującego usprawnienia do tych zajęć?

Otóż możliwość obrania sobie zawodów najdogodniejszych dla rozwoju sił umysłu i woli jest bardzo ograniczona

dla członków przeważnej części społeczeństw ludzkich a nawet dla ich całości. Niektóre ludy są zniewolone już przez sam swój klimat niewdzięczny lub przez nieurodzajną glebę swych ziem do poprzestania na rybactwie, myśliwstwie i co najwyżej hodowli zwierząt oswojonych, obok zaczątków przemysłu domowego bardzo prymitywnych. Innym, jak starożytnym Fenicjanom, narzuciła wąska strefa ich osiadłości nad morzem jedyną drogę do dobrobytu w morskim handlu (połączonym często z korsarstwem) i skutkiem tego wyrobiły się u nich tylko pewne cechy i dyspozycje psychicznie, mogące uchodzić za dodatnie o tyle, że sprzyjały wzrostowi zamożności, jak przedsiębiorczość i obrotność, ale połączone z wielu pociągami antyspołecznemi: do wyzysku, oszustwa, okrucieństwa, rozpusty, które, przeszczepione później na grunt kartagiński, tak barwnie kreśli Flaubert w swojej głośnej „Salammbo".

W społeczeństwach o rozwiniętej różnostronnie produkcji gospodarczej otwiera wprawdzie podział pracy jednostkom w zasadzie swobodę wyboru między zawodami i korzystają z niej niektóre, w miarę tego, jak poszczególne z nich odczuwają więcej w pewnym kierunku ochoty i uzdolnienia objawiającego się większą łatwością w spełnianiu funkcyj związanych z temi zawodami. Bardzo jednak niewielu (stosunkowo) jest ludzi, którzyby szli wyłącznie za głosem powołania przy obieraniu sobie zawodu. W porównaniu z nimi jest nieprzeliczalne mnóstwo takich, których na stałe już odtąd tory zatrudnień wepchnęły musem, mniej lub więcej dla nich dostrzegalnym, ich stosunki do środowiska, sytuacja społeczna, majątkowa, lepsze w danym czasie widoki powodzenia w pewnych zawodach i t. d. Niewątpliwie podział pracy niesie z sobą wyodrębnianie się takich zajęć, przy których potrzeba wielkiego hartu woli i wyrobionych zasad, aby nie nęciły do przestępstw i wogóle nie żłobiły dyspozycyj antyspołecznych.

Ogromna większość ludzi musi mozolnie, nieraz rozpaczliwie, walczyć o byt. Jakkolwiek nieprzebieranie w środkach takiej walki, etyka baczna na dobro całości społecznej ludzkiej i konsekwentna musi potępiać, to jednak oceny poszczególnych postępków nie wynikałyby z jej zasad, owszem,

sprzeczałyby się z temi zasadami, gdyby nie uwzględniały okoliczności łagodzących. Temi zaś, u wielu zapaśników, bywają takie pobudki, jak pragnienie zabezpieczenia egzystencji swym bliskim własnemi siłami utrzymać się niemogącym lub obrona tej zbiorowości ciaśniejszej, do której ktoś należy, przed grożącemi jej niebezpieczeństwami. Pod gorączkowem działaniem takich to pobudek, a przy zacieśnieniu umysłowego widnokręgu, rywalizacja bezwzględna i niewybredna w środkach doprowadza do tego, że ludzie wśród szalonych pościgów za dobrami, mającemi im rzekomo przynieść niezawodne szczęście i w ucieczce przed najwyższem w ich oczach złem, śmiercią, jeszcze bardziej osłabiają w sobie zdolność rozróżnienia wartości większych od mniejszych i pozytywnych od negatywnych, czyli od zła. Mylą się tak co do możliwości dopięcia pewnych celów, raz już wytkniętych, jak i co do charakteru następstw płynących z użycia środków, które cenią jako skuteczne. Cenią je bez względu na to, że one podważają życzliwość, co sprawia każdy akt okrucieństwa, przejawiający brak litości, lub iż nadwątlają zaufanie, jak każde kłamstwo połączone z chęcią zaszkodzenia.

Jeżeli ktoś zatem powziął śmiały zamysł trzebienia warunków i czynników najdotkliwiej godzących we wspólne interesy ludzkości, takich, jak ciemnota umysłu, bezwład woli, jak popędy bratobójcze, to należy mu być przygotowanym na zwały przeszkód nadzwyczaj opornych. Dopiero po ich pokonaniu jest możliwa pełniejsza realizacja takich cech umysłowości, woli i uczucia, któreby poręczały wzrost duchowej harmonji i tężyzny. A że nie znamy czynników skuteczniejszych i bardziej określonych w środowisku społecznem już na pewnym stopniu kultury, niż wpływ wychowania i ustaw (naturalnie ściśle wykonywanych), więc środek ciężkości zainteresowań każdego, kto pragnie przyczynić się do tego, żeby ludzie byli lepsi i żeby im było lepiej, musi spoczywać na pytaniu, co jest warunkiem najodpowiedniejszego do tych celów prawodawstwa i egzekutywy, zwłaszcza organizacji wychowania. Od czasu koncepcji Platońskiego ideału społeczno-państwowego, grozi wielkiej części pomysłów o naprawie ludzkich charakterów, umysłów, instytucyj i losów błędne koło. Kryje się

ono w tem, że wypada uznać interwencję ludzi o wysokiej mierze inteligencji i woli za warunek niezbędny dojścia do skutku ustaw mądrze obmyślanych i wprowadzonych w życie, w szczególności zaś systemu wychowawczego, dostosowanego do właściwości psychicznych wychowanków i całego ich i ich rodziców położenia — z drugiej znów strony, dopiero takie idealne ustawy, mają przez odpowiednie ich wykonanie, z wejściem doskonałem w ducha i intencje ich twórców, wytworzyć ludzi odpowiednich przyszłemu, lepszemu porządkowi rzeczy. Doświadczenie jednak historyczne uczy, że czynnik zgoła nieobliczalny osobistych uzdolnień i zamiłowań, waży częstokroć bez porównania więcej na szali wydarzeń, urabiających się nowych usposobień, skłonności w kierunku dodatnim jak ujemnym dla więzi społecznej i dla rozpędu kultury, aniżeli nacisk, wywierany przez ustawy i ich organy. Trzeba więc dążyć do wytworzenia i ustalenia takich warunków, któreby umożliwiały i, o ile się tylko da, ułatwiały niepospolitej woli nienastawionej antyspołecznie i anarchicznie) oraz takimże zdolnościom wybijanie się na wierzch w działalności dla ogółu pożytecznej, a zwłaszcza bogacącej jego kulturę. Oczywiście musiałyby to być stosunki, wśród których fawory i niełaski fortuny, urodzenia w pałacu i pod strzechą, dawałyby się równoważyć przez odpowiedni, niewyjątkowo wielki nakład uczciwej pracy i inteligencji. Stan średni musiałby tam być dość liczny i silny w porównaniu ze spragnionymi przewrotu nędzarzami i nie potrzebującymi pracować bogaczami. Między ludzkiemi wysiłkami a ich owocami, nie mogłoby w owych przychylnych dla przybliżania się do ideałów warunkach zachodzić rażąca dysproporcja. Ta bowiem odstręczałaby od wysiłków ludzi, którym się przez czas dłuższy niepowodzi, szczęśliwców zaś pobudzałaby do lekkomyślnego zaufania swojej gwieździe, do prostej gry losowej z dodatkiem pewnej dozy taniego i powierzchownego sprytu.

Musimy sobie jednak postawić pytanie zasadnicze: Czy możliwą jest rzeczą, sformułować jakieś wskazówki ogólne i stałe tak, ażeby były przydatne każdemu, ktoby chciał przyśpieszyć realizację ideałów, choćby tylko częściową, i być współczynnym w podnoszeniu ludzi — zacząwszy naturalnie

od samego siebie — na wyższy poziom życia umysłowego, etycznego i sfery odczuwań piękna. Wszak wiadomo powszechnie, jak dalece różnorakie są warunki osiągnięcia pomyślnych skutków działalności w rozmaitych dziedzinach i jak one się zmieniają wraz ze zmianami innych okoliczności każdego działania. Inny sposób postępowania jest właściwym wówczas, gdy ktoś chce małemu dziecku wpoić jakieś przekonania, uczucia i dążności, a inny wówczas, gdy ten wychowanek już dojrzewa. Jeszcze i później, u ludzi już dojrzałych, różnice wieku, temperamentu, zebranych w ciągu życia doświadczeń, odbijają się ogromnie na tem, jaki argument lub motyw zdoła ich przekonać czy pociągnąć, a jaki będzie przyjęty niechętnie, czy z obojętnem, pogardliwem wzruszeniem ramion.

Tak więc grozi jedno z tych dwu niebezpieczeństw: że albo wcale nie uda się wynaleźć wspólnych wytycznych linij postępowania z ludźmi o tak różnych i zmiennych cechach, pomimo niezłomnej woli wydźwignięcia ich, (wraz z samym sobą) na wyżyny jak najbardziej świetlane, albo że się wypowie same tylko blade ogólniki, niepożyteczne i niepotrzebne, t. j. takie, które każdy jaki taki znawca sprężyn poruszających wysiłki ludzkich umysłów i woli i rozpalających uczucia, zdołałby sam wydobyć z podobnych do siebie, pod pewnym względem szczęśliwych doświadczeń przeszłości i dać w ten sposób poradę na przyszłość. Czy mogłyby to być wskazówki dość pewne i jednoznaczne?

Aby zapobiec obu tym niepożądanym ewentualnościom, koniecznem jest odgraniczyć i wyłączyć z pod dalszych rozstrząsań, które nas tu zaprzątać będą, takie zakresy zjawisk i zdarzeń, jakie jeszcze nie zostały dostatecznie zbadane na drodze doświadczeń, porównań i opisów, iżby wolno było wysnuwać na ich podstawie sądy stanowcze. Etnografja i etnologja nie wypowiedziały jeszcze ostatniego słowa o tem, jak człowiek, zbliżony do przypuszczalnego stanu pierwotnego, dziki lub barbarzyniec, zaczyna się cywilizować, przechodzić na stadjum początków kultury, a w szczególności jakie przytem gry motywów psychicznych i w jakim stopniu uświadomienia zachodzą. Badacze tych plemion, podróżnicy i misjonarze,

nie są zgodni w kreślonych przez siebie obrazach umysłów i obyczajów, wierzeń i innych wytworów ludów na wpół dzikich lub zdziczałych. Na ich opisach są wyciśnięte wyraźnie piętna wyznania, do którego należy opisywacz, albo i jego bezwyznaniowości, ateizmu, połączonego z tendencją do przedstawienia o ile możności najmniejszego odstępu między opisywanymi ludźmi a małpami.

Pierwsze przebrzaski rozumowań i afektów u małych dzieci są również wciąż jeszcze przedmiotami badań **osobnej,** nowej, nauki pedologji i tu także nie mamy prawa uprzedzać, jakim się ostatecznie okaże sposób pierwszego budzenia się ogólnych pojęć i zasad na łonie życia przepojonego dotychczas tylko wyobrażeniami oglądowemi, popędami i nastrojami uczuciowemi.

Wreszcie jeszcze dwie nauki oparte na eksperymentach: nauka o środkach poprawy przestępców, część ogólnej krymінologji, i nauka o leczeniu umysłowo chorych (gdzie tylko dotąd ono się udało), psychjatrja, podać mogą nieprzewidzialne na razie drogi, na których wydobywanie człowieka z otchłani nędzy, czy to moralnej, czy też psycho-fizycznego upośledzenia dałoby się uskuteczniać, a o tych kwestjach, nikt, kto nie jest specjalistą w obrębie tych nauk bardzo dotąd młodzieńczych, nie jest powołany do zabierania głosu przesądzającego.

Po takiem ograniczeniu zakresu rozważanego przedmiotu, można się spodziewać dwóch korzystnych następstw:

Po pierwsze, że odpowiedzi na pytania, dotyczące warunków przybliżania się do ideałów kultury, nie wypadłyby tak ogólnikowo, jak należałoby się obawiać w razie, gdyby się nie poczyniło owych wskazanych restrykcyj i wyłączeń, **po drugie,** żeby dawane odpowiedzi były na tyle ostrożne, iżby w braku dostatecznie uzasadniającego dowodu ich trafności, możliwem było stopniowe ich precyzowanie w miarę przyrostu doświadczeń, w parze z postępującą krok za krokiem eliminacją innych dopuszczalnych alternatyw, a temsamem podnosiłoby się wciąż stopień ich prawdopodobieństwa.

Poszczególne zaś zagadnienia uporządkujemy, jak następuje:

1. Czy i jakie są **na ogół** skuteczne sposoby wyrabiania

samodzielności sądu w teorji i w praktyce życiowej, tudzież daru kontrolowania samego siebie (t. zw. autokrytycyzmu)? „Na ogół" t. zn. po policzeniu się z faktem, że są jednostki, których organizacja psychofizyczna (brak uzdolnień), przeciwstawia tym sposobom przeszkody, a dotychczas nie wiemy, czy kiedyś, dzięki postępom wiedzy, uda się je przełamać i że są dalej środowiska społeczne, które musiałyby ulec gruntownej zmianie co do panujących w nich pojęć i praktyk współżycia, zanimby w nich samodzielność sądu i autokrytycyzm zdołały się wytworzyć.

2. Jak można powiększać tężyznę woli wraz z tem wszystkiem, co się składa na nią, objąwszy mianowicie tym terminem „tężyzna" (także „moc" lub poprostu „siła") zarówno napięcie zamaszystego w pierwszej chwili rozpędu do decyzji i czynu, które bywa często potrzebne, aby już jednem uderzeniem złamać opór, jak dalej, wytrwałość, objawiającą się dłuższem ponawianiem wysiłków i nieprzerywanem zmaganiem się z przeszkodami lub cierpliwem wytrzymywaniem i odpieraniem nacisku groźnego z jakichkolwiek powodów, jak wreszcie panowanie nad własnemi wzruszeniami, drażliwościami i żądzami, nawet gdy są bardzo gwałtowne, albo gdy ich natarcia powtarzają się uporczywie.

3. Jakie pobudki żywiej uświadamiane przywodzą człowieka do stawania się bardziej objektywnym w sądzeniu, w podejmowaniu zamysłów, w doborze postanowień, aniżeli był nim dotąd. T. j. na jakie zakresy doświadczeń zewnętrznych i refleksyj nad własnemi stanami należy go uczynić baczniejszym i czulszym, jeżeli się chce, by sobie jasno i wyraźnie uprzytomnił, co to jest sądzić i wogóle zachowywać się **bezstronnie**, czyli nie pod dyktatem życzeń, sympatji i odraz, ale ze względu na jakiś stan faktyczny, stwierdzony obserwacją, przy pomocy zasad logicznego dla wszystkich ludzi rozumowania i wynikania. Zrozumienie zaś większej przydatności ocen bezstronnych i tem samem równomiernych, sprawiedliwych, dla ułożenia się stosunków między ludźmi bez użycia siły fizycznej a ku możliwemu w tych granicach zaspokojeniu istotnych interesów ich wszystkich — stałoby się wtedy łatwiejszem i tylko wyłamujący się gwałtem lub podstępem z pod rezultatu ta-

kich ocen naraziliby się na to, że ich doścignie akt represyjny przemocy.

4. Od czego zależy stopień objawiającego się czynami (a nie słowami jedynie i mimiką) współczucia dla niedoli bliźniego i czy warunki jego wzrostu są takie, iż bez szkody dla produktywności ludzkiej na innych ważnych polach, suma czynnego miłosierdzia przez ich wzmaganie powiększać się daje, w jakiej mierze dalej pobudki i intencje, wchodzące tu w grę, podnoszą wartość charakterów dla całokształtu postępu kulturalnego i harmonijności stosunków społecznych, czy dają się krzewić i potęgować przez planową akcję umysłu i przez podniety ze strony fantazji twórczej. Czy też może znów do skutecznej w tym kierunku działalności umysłu i wyobraźni potrzeba, by się owe pobudki i intencje naświetlały i nagrzewały widokami przykładów żywych, by z dotychczas wykonanych przez miłosierdzie dzieł, snute były jeszcze o wiele świetniejsze perspektywy i impulsy dla przyszłości?

5. Jakich to pobudek przywoływanie byłoby skutecznem — a nawet niektórych z pośród nich, wręcz niezbędnem do tego, aby ofiarność i poświęcenie dla spraw zbiorowych i ogólnych rosły, by coraz więcej było osób zdolnych i skłonnych unicestwić swe prywatne ambicje i podporządkować się żądaniom, stawianym przez względy na wyższe dobro narodu, jego własnego państwa i ludzkości?

6. Jakim dalej zabiegom wypadnie przypisać najwyższą skuteczność w obrębie rozmaitych możliwych do pomyślenia usiłowań, którebу zmierzały do tego, ażeby wyrobić poczucie godności ludzkiej w sobie i u innych, zakrojone jak najwyżej a jednak zbudowane na krytycznej znajomości ludzkiej natury, zatem wolne od samoubóstwiań, przejaskrawiań i innych egzaltacyj?

Chodzi mianowicie o to, żeby człowiek przejrzał całkiem jasno i w sposób niepozostawiający pola ugruntowanym wątpliwościom, na czem to polega jego prawo do szacunku przez samego siebie i przez innych, by nabrał niewzruszenie silnego przekonania o swoim, zasadniczo nieograniczonym (poza jednostkowemi ułomnościami wieku i zdrowia), pędzie rozwojowym, o swem posłannictwie do przyczyniania powszechnego

ładu i bogactwa idej, ale zarazem też i o tem, że przygłusza w sobie i osłabia te zarodkowe zasoby (potencjonalności), ilekroć narusza porządek etyczny i logiczny a zaniedbuje to, do czego powołuje go jego przynależność do zespołu jestestw myślących. Próby ściśle racjonalistycznych wywodów nierozerwalnego związku g o d n o ś c i człowieka z jego s u m i e n n o ś c i ą, przeplatają się zazwyczaj z grą na strunach uczuć. Wprawdzie względy natury rozumowej pozwalają trzeźwo myślącym oceniać jednostkę tylko na podstawie jej dotychczasowej działalności i tejże wytworów, jednakże pamięć o tem, iż młodzi ciałem i duchem kryją w sobie siły jeszcze nierozwinięte i nieujawnione, o nieprzewidzialnie rozległym zasięgu i intenzywności, upoważnia do najśmielszych nadziei i życzeń co do stopnia, w jakimby mogli i chcieli wydoskonalić wiedzę, wolę i wrażliwość na wzniosłe piękno. Te cechy młodego pokolenia, od których jak najpełniejszego rozwinięcia zależy wedle przewidywań, opartych na wielowiekowem doświadczeniu, dalszy rozwój duchowy i gospodarczy społeczeństwa, jego odporność i wytwórczość wzmożona, muszą dbałym o jego przyszłe losy przedstawiać się, jako szczególnie cenne, jako rozsiewające dokoła siebie urok i czyniące tych młodych **godnymi** najusilniejszej pieczy o ich charaktery, talenty, zdrowie. Aby wszakże ów urok, zatem uczuciowy bodziec dla pracy społeczno-wychowawczej trwał i coraz jaśniej promieniał, niezbędnem zdaje się wytworzenie takiej atmosfery usposobień psychicznych, iżby w niej wartości duchowe przywiązywały ludzi do siebie silniej, niż materjalne, ażeby ceniono je wyżej od przyjemności, nazywanych powszechnie „zmysłowemi" (w przeciwieństwie do estetycznych, moralnych i umysłowych) od bogactw, poklasków i władzy nad ludźmi, niepodporządkowanych celom trwalszym, zbiorowym.

W tem tkwi cała trudność, ale i życiowa doniosłość zagadnienia, na jakich to drogach i jakich sposobów zastosowaniem, interes dla owych wyższych celów, zaciekawienie do nich i upodobanie w ich stopniowej realizacji, dają się rozbudzać i potęgować, by człowiek zaczął się tu dopatrywać najsilniejszego powabu, osłody i czaru swej egzystencji. Przy całym najostrzejszym kontraście głosów rozumu i uczucia, zjawia się

dążność do ich obopólnego dopełnienia, gdy chodzi o podstawy, na których ma się wznieść uznanie i uszanowanie godności ludzkiej w każdej osobie.

Prawo człowieka do szacunku bliźnich zdaje się mieć na pierwszy pozór podkład czysto racjonalistyczny, jakoby było rozumowo wywiedzionem z jakiejś zasady powszechnej, która powołuje wszystkich ludzi do współpracownictwa w miarę sił, około wspólnego ich dorobku duchowego, zadatku i rękojmi lepszej przyszłości. A jednak do tego, ażeby żywić w sobie poszanowanie dla godności człowieka, a zarazem odczuwać odrazę do wszystkiego, co przeszkadza urzeczywistnieniu tej godności, trzeba w sobie odnaleźć ów pęd rozwojowy, który zmierza ku upragnionemu przez miłośników maksymalnej duchowej i gospodarczej kultury jednolitemu postępowi ludzkości, jako ku wielkiemu i cennemu w sobie. Jak uwiarygodnić lub uprawdopodobnić tę cenność — jeżeli, jak przewidujemy, czysto rozumowy (racjonalistyczny) jej dowód okaże się niewykonalnym — i jak walczyć o uznanie dla niej z najlepszemi widokami pomyślnego wyniku, oto szóste, główne pytanie, którem nam wypadnie zająć się.

7. Wreszcie pozostanie do omówienia kwestja, czy i jakie znaczenie należy przypisać w pracy nad podnoszeniem kultury pielęgnowaniu idei Boga osobowego, a więc nieutożsamianego panteistycznie z wszechświatem, ani też usuwającego się od wszelkiej dalszej ingerencji deistycznego Rozumu budowniczego światów, o ile znów i z jakich powodów można uważać zdeklarowany ateizm, czy raczej antyteizm, wojujące bezbożnictwo, za czynnik antyspołeczny i antykulturalny. [1])

2.

O rozwijaniu samodzielności sądu i autokrytycyzmu.

Samodzielność w wydawaniu sądów, przypisujemy tym ludziom, co do których mamy dane, naszem przekonaniem do-

---

[1]) Warunki rozwoju kultury estetycznej i artystycznej, jak samodzielność, krytycyzm, wola twórcza, objektywność, wczuwanie się, zmysł dla monumentalności, wymagający chętnych ofiar na cele zbiorowe, kult dla sumienności, młodzieńczości i godności ludzkiej, dla pierwszego źródła wartości (Boga), mieszczą się w odpowiedziach na pytania od 1 do 7.

stateczne, że przy powzięciu zdania o jakiejkolwiek sprawie nie powodują się, jako względem decydującym, okolicznością, iż takie właśnie zdanie usłyszeli z ust mniejszej lub większej ilości ludzi, ani że je wyczytali u pisarza choćby jak wielką powagą się cieszącego w danym czasie i miejscu. Temu określeniu negatywnemu odpowiada i logicznie z niego wynika, uzupełnia je określenie pozytywne. Samodzielnie sądzi ten, kto sądzi o jakiejś sprawie tak, jak ona jemu samemu w jego własnej świadomości się przedstawia, niezależnie i w całkowitem oderwaniu od okoliczności, czy i co ktoś inny o tej sprawie myślał lub myśli.

Otóż tak zazwyczaj rozumniana samodzielność sądu jest własnością jedynie wtedy życiowo korzystną i „zbawienną" dla osobnika posiadającego ją i dla społeczności, do której on należy, gdy z jej zadokumentowanemi, t. j. niewątpliwemi przejawami stale się łączy kontrola czujna, oparta na powodach rzeczowych, nad aktami własnej myśli, także upodobaniami, zachceniami, aby właśnie pod tym, a nie innym kątem widzenia i na te tylko strony zjawisk patrzyć. W przeciwnym razie tworzy się t. zw. „oryginał" lub za oryginalnością goniący dziwak, bezwiedna igraszka różnych wzruszeń i popędów, a zwłaszcza narzędzie swojej miłości własnej i próżności, które mu nie dadzą spokoju, dopóki nie nabędzie pewności, że się wyodrębnił dość wyraźnie od reszty ludzi swemi wynikami a, o ile to możliwe, także metodami postępowania.

Oba zatem cele powyższe, t. j. wzrost samodzielności i postęp autokrytycyzmu, należy mieć wciąż równolegle jeden wraz z drugim na oku, gdy chodzi o wyśledzenie i wprowadzenie w grę warunków i sposobów ziszczenia energji duchowej, której wytworom mogłaby być trwale przypisywaną wartość maksymalna.

Nie znając wszystkich źródeł tej energji i warunków dla niej najprzychylniejszych, jest się zazwyczaj skłonnym kłaść je fatalistycznie w czambuł na karb t. zw. zdolności, bądź to oddziedziczonych po przodkach, bądź też w tym sensie wrodzonych, że osobnik zawdzięcza je szczęśliwemu dlań zbiegowi okoliczności, zacząwszy od jego poczęcia się w łonie matki, aż do narodzin. Oddawna usiłuje myśl ludzka rozjaśnić spo-

sób powstawania i składania się najważniejszych warunków, od których zależą owe cechy umysłowości, potrzebne dla szybszego i intenzywniejszego rozwoju kultury. To już dziś jest niewątpliwe, że te cechy, z wyjątkiem stosunkowo drobnej ilości wypadków beznadziejnego, jak dotąd kretynizmu, dają się kształcić i potęgować przez odpowiednią działalność wychowawczą i higjeniczną, w szczególności za skierowaniem zabiegów, dość usilnych i wyzyskujących jak najobfitsze doświadczenia, ku ogólnej poprawie stosunków zdrowotnych, a przy równoczesnem przeciwdziałaniu zamiarom poślubiania osób wybitnie obciążonych chorobami, które się oddziedziczają, przedewszystkiem umysłowemi i nerwowemi.

Zresztą przeciw poglądowi obwiniającemu niezależne od człowieka siły czy czynniki o brak uzdolnień w danym kraju lub okresie czasu, świadczy nieprzejrzane mnóstwo zjawisk w dziejach kultury umysłowej.

Porównawszy i zestawiwszy główne grupy najwymowniejszych pod tym względem faktów, widzimy, że liczba, bogactwo treści i zróżniczkowanie wytworów umysłu z wyrytem na nich wyrazistem piętnem oryginalności i odrębności indywidualnej, zarazem daru wytrawnego, logicznie poprawnego uzasadniania swych sądów, stale wzrastały tam, gdzie praca nad budzeniem ruchu umysłowego — już od pierwszych jego przebrzasków w dzieciństwie — a także i przychylnych mu aspiracyj: uczuciowych nastrojów i dyspozycyj woli, była prowadzona energicznie, konsekwentnie i z rozumnym, przejrzystym planem. To znaczy też między innemi tam, gdzie nie wtłaczano budowy pojęć i sądów w nietykalne, raz na zawsze rutyną wytyczone łożyska, gdzie nie stawiano zapór grze nowych kombinacyj myślowych, lecz owszem nie żałowano trudu i ofiar dla dawania podniet i zachęt, by młodzi wynajdywali i torowali własnemi siłami świeże drogi, choćby tylko, jeżeli chcieli udawadniać inaczej, niż dotąd a prościej, jaśniej, bezpieczniej, prawdy już stare i ustalone.

Te objawy uprawniają do wniosku, że we wszystkich społeczeństwach, które się już wzniosły na szczebel podziału pracy, potrzebny do wyrażania się na zewnątrz psychicznych właściwości indywidualnych kulturalnie owocnych, oczywiście

także niezbędny do ich zrozumienia i słusznej oceny przez inne jednostki, kryje się wiele uzdolnień w stanie potencjonalności, t. j. zarodkowym. Tych jednak spora ilość karłowacieje lub całkiem marnieje, czego wina ciąży na wychowawcach bądź to dlatego, że niedość czujnie obserwując wychowanków zupełnie je przeoczyli, bądź, że, co gorsza je zaniedbali, bądź że wreszcie obchodzili się z niemi niewłaściwie.

Bez wątpienia bardzo ważkie i głęboko wrzynające się różnice przedzielają wrodzone usposobienia ludzkie. A to tak na punkcie ich pobudliwości, jej szybszego lub powolniejszego wywiązywania się, stopnia i trwania podnieceń dłuższego lub krótszego, jak też bardziej czynnego lub biernego raczej zachowania się wobec podniet i całych uświadomionych sytuacyj. Jak wiadomo polegają rozróżnienia temperamentów w t. zw. od czasu ukazania się głośnego dzieła Williama Sterna psychologji różniczkowej, na podziałach i klasyfikacjach owych cech, przeciwstawnych sobie w swych krańcowościach, ale też ukazujących nieznaczne przejścia, zamazywania się lub krzyżowania z inną parą przeciwieństw, co niezmiernie utrudnia dojście w tej sprawie do zgody powszechnej.

Z powodu tych to różnic, łatwiej jest o wiele obudzić samodzielność i krytycyzm u niektórych ludzi, niż u innych. Do aktywności samorzutnej w sensie szerszym, mającej zastosowanie do życia gospodarczego, w postaci pomysłowości, przedsiębiorczości, zaradności, udaje się zaprawić wielu. Trudniej już o równą liczbę samoistnie i krytycznie myślących a zarazem sumiennych i dzielnych organów ustawodawstwa, jego wykonawców. Najmniej jednak z natury rzeczy może, a względnie, musi być, obdarzonych niezbędnemi kwalifikacjami przyrodzonemi i nabytemi istotnych twórców, czynnych bądź to jako badacze i odkrywcy, bądź to jako inicjatorowie i kierownicy przebudowy moralno-społecznej, bądź wreszcie jako artyści-wieszcze, torownicy nowych kierunków w sztuce. Organizacje psychofizyczne, pociągane mocą swego temperamentu raczej do używania życia, niż do znajdowania najwyższych uciech w działalności, przedstawiają już skutkiem nasilenia w nich tych skłonności, grunt najniewdzięczniejszy dla prób wyrabiania bystrego sądu o sobie samym i emancypacji umysłowej.

Stanowczo mniej też widoków ma praca nad ludźmi już całkiem dorosłymi, o dyspozycjach, z reguły już niemal zupełnie ustalonych, od pewnego wieku nawet, żeby się tak obrazowo wyrazić, zakrzepłych u ogromnie przeważającej liczby jednostek. Ponieważ jednak wśród otaczających nas ludzi może każdy obserwować niezmiernie bogatą skalę przejść od typowego sybaryty do aktywisty i od zakostniałego do rozwijającego się jeszcze późną jesienią swego żywota, nie byłoby słusznem odbierać w jakimkolwiek konkretnym wypadku nadzieję gorliwemu o uzdrawianie i odmładzanie umysłów, czy też całych dusz, że potrafi czegoś dokonać w tym kierunku.

Owszem, jest, naogół wziąwszy, psychologicznie uzasadnionem przewidywanie, naturalnie tylko ze stopniem prawdopodobieństwa bliżej nieoznaczonym, że się potrafi w jakimś osobniku ludzkim zbudzić i zwolna powiększać zadowolenia, związane ze świadomością, że coś d z i a ł a, coś dokoła siebie a ostatecznie i w samym sobie p r z e t w a r z a, że p o k o n y w a pewne przeszkody. Wprawdzie samemi opisami owych uciech, dowodami z pretensją do ścisłości, że uciechy te są bardzo żywe, silne i godniejsze człowieka, aniżeli osiągane prostem użyciem, biernem poddaniemm się popędom, nie dopnie się celu. Ten, kogo pragnęłoby się przerobić, musi sam zaznać radości, ukazanej mu w perspektywie zlekka i bez cienia tendencji propagandowej, musi sam zasmakować w czynności nienarzuconej w sposób dlań odczuwalny a przecież niecałkiem bez planu igrającej, poddawanej jakoś mu nieznacznie i nakierowywanej, porządkowanej przez niego głównie, ale także przy mało dostrzegalnym współudziale tego, kto go dla tej czynności zjednał. A n t o n i D a n y s z w książce o wychowaniu (pierwsze wydanie z r. 1918, drugie z r. 1925), podaje szereg praktycznych wskazówek i rad, jak ćwiczyć młodzież w rozwijaniu wyobraźni, pamięci, samodzielności rozumowań. Chodzi w tych sprawach zawsze o to, ażeby człowiek, którego chcemy usamodzielnić duchowo, szedł świadomie tylko za impulsem własnego zaciekawienia i ażeby zadanie, które obiera najpierwej, nie było ani zbyt trudne dla niego, ani przez swoją łatwość i tuzinkowość zgóry skazane na to, że go nie zajmie goręcej i do głębi. — Sokratesowska majeutyczna metoda pobudzania

pytaniami do refleksyj, użyźniających glebę duchową przez wysiłki, celem odszukania w sobie odpowiedzi jedynie trafnej, pozostanie zapewne na długo wzorem uznawanym za godny przestrzegania.

Także i na ludzi, którzy są z natury skłonni oceniać wartość życia wedle tego, czy jest w niem więcej przyjemności, czy też cierpień, zdaje się istnieć skuteczny sposób oddziaływania umysłowo-ożywczo, ale drogą pośrednią, uodporniającą. Mianowicie, gdy się w nich wpoi odpowiedniemi argumentami pewność, że najlepsze możliwie szanse wyzwolenia się od cierpień już dolegających, zaś uchronienia się od przewidywanych, powstają dzięki energicznemu a dobrze obmyślanemu działaniu. Tę naukę dają zresztą ludziom same warunki życia w miarę, im stają się trudniejszemi, i one też leczą ich z gnuśności i z kroczenia wyłącznie drogami utartemi. Takim to okolicznościom, zniewalającym do ustawicznego ulepszenia i natężania zabiegów samozachowawczych, należy przypisać, że dojrzewające zwolna zadowolenie, jakie sprawia sama działalność, uważana za racjonalną, wzmacnia się przez skojarzenia z myślami o wszelakich cierpieniach, unikniętych za pomocą tej działalności. Człowiek uczy się wtedy błogosławić w pracy hojną szafarkę otuchy we własne siły i zarazem wybawczynię od wielkich nędz żywota, nietylko fizycznych ale i moralnych, jak nuda i przesyt, jak zgorzkniałość, jałowa pustka w duszy, odrętwienie i czynienie sobie wyrzutów z powodu tego, co się zaniedbało.

Każdej jednakże pracy grożą niebezpieczeństwa, połączone z jej zmechanizowaniem się. Z chwilą, kiedy ktoś uczuje się niewolnikiem konieczności narzuconej mu przez brak środków do życia tak dalece, iż ta go zmusza do tak wielkich wytężeń fizycznych, że już nie wymagają od niego żadnego prawie wkładu inteligencji, lecz raczej zacieśniają mu widnokrąg umysłowy, czynią go zwolna niezdolnym do pomysłów i do skomplikowańszych, planowych czynności poza szczupłemi ramami wyspecjalizowanego zawodu, — wówczas już nie może być mowy o jego usamodzielnianiu się, ani o wzroście autokrytycyzmu w nim. Sporego zapasu sił moralnych, wszczepionych zwłaszcza przez wychowanie, potrzeba takiemu człowie-

kowi, aby nie patrzył z goryczą i zawiścią na wszystkich o tyle szczęśliwszych od niego, że nie musieli zacieśnić się do tego stopnia i upodobnić maszynom, ażeby mogli wyżyć. To też do najistotniejszych warunków raźnego i bujnego krzewienia kultury umysłowej, razem z obyczajową i społeczną naprawą, zaliczyć należy realizację owej idei, której propagandą J. Ruskin wysoce się zasłużył. W szczególności gdy wzywał, by popierać przeniknięcie każdej o ile możności pracy ludzkiej żywiołami duchowo-twórczemi, artystycznemi i umysłowemi, żeby redukować, do możliwie najniższych granic, roboty nieinteligentne i niedające sposobności do rozwoju poczucia estetycznego, oraz radośnie wzmożonej samowiedzy, że się coś wykonywa sumiennie, dokładnie, ze skupioną na obserwacjach uwagą.

Intensywniejszemu wprowadzeniu owej idei w czyn, dopomogłaby zapewne udostępniona szerszym kołom znajomość dwóch ważnych prawd: Po **pierwsze,** że każda praca, t. j. wywiązane przez człowieka świadomie i z zamiarem jakimś kwantum pewne energji fizycznej, względnie psychofizycznej, jest tem wydatniejsza dla niego i dla ogółu, tem więcej też szczęścia przynosi mu jej wywiązanie, im więcej włożył w jej uskutecznienie, w tegoż całą postać, treści ze swego wewnętrznego życia, chociażby dopiero z mozołem wygrzebywał z zakamarków swego „ja" niedostrzeżone w nim dotąd elementy przeżyć lub nowe ich kombinacje, tak iż jego dzieło służy równocześnie użytkowi cudzemu i jest zarazem wyrazem urabiania się i konsolidowania jego osobowości. Po drugie, że przeswajać sobie jakąkolwiek wiedzę w drodze ścisłej obserwacji i poprawnego przemyślenia wszystkiego, co wynika z tejże obserwacji, a poprzez pryzmat odniesień dość szeroko rozpiętych myślowo w ich pojęciach, znaczy być niemniej czynnym i to nawet w poważnej liczbie wypadków być czynnym w znaczeniu pełniejszem i donioślejszem, aniżeli wtedy, gdy się rozwija przeciętną, „praktyczną" działalność.

Nowsza pedagogja i dydaktyka już dość dawno porzuciły założenie fatalne w owocach, jakoby się kogokolwiek wykształcało umysłowo lub moralnie wtłaczaniem mu do głowy zbioru wyobrażeń, pojęć, sądów i zasad postępowania uporządko-

wanych i sprzężonych w sposób najwłaściwszy wedle danego systemu. Wprawdzie potrzeba niewątpliwie wysiłku mózgowego i psychicznego, a częstokroć znacznego, aby zrozumieć myśli cudze i zapamiętać je wiernie na czas stosunkowo dłuższy, jednakże taka praca, zarówno jak i na większą skalę czysto erudycyjne obładowywanie się wiadomościami, niema jeszcze sama przez się charakteru czynności coś produkującej, twórczej. Jest raczej w pewnej mierze analogiczna z takiemi czynnościami organizmu, jak przyjmowanie pokarmów, ich przeżuwanie, trawienie, ostatecznie assymilacja.

Oczywiście w każdej próbie zrozumienia myśli, która nie jest własną, kryje się bodaj minimalny, świadomy akt apercepcji, t. j. ustosunkowania nowego materjału do swoich poprzednich przeżyć, czy to już myślowych, jak dotychczas wytworzone pojęcia i sądy, czy też chociażby wrażeniowych lub do przedstawień oglądowych (wyobrażeń). To wszystko jednak dotyka dopiero zaledwie powierzchni tego, co się w głębinach przemyśliwajcego „ja" odbywa. W jego to centrum budzi się refleksyjna świadomość, że się coś spostrzegło w danej chwili, że się przypisało pewnym przedmiotom pewne stosunki lub własności, że się żywi jakieś określone przekonania, uczucia lub pragnienia. Cokolwiek ma się przedostać poza ową „powierzchnię" do wnętrza, co się ma na niem „wyryć" lub w niem jak bądź „odźwierciedlić", podlega faktycznej reakcji poznającej samowiedzy jaźni. Uczeń, któremu starano się wtłaczać mechanicznie pojęcia, czy twierdzenia i nawet dowody tychże, a nie umiano czy nie dbano o to, żeby w nim zbudzić oddźwięk zainteresowania się przedmiotem, chęć sprawdzenia samoistnie, jako też wysnucia dalszych konsekwencyj i innych związków, będzie tylko rad nie rad silił się dostosować się do przykrej mu konieczności życiowej zapamiętania tych rzeczy, byle tylko uniknąć grożącego mu większego zła, ale nie zareaguje żywiej od wewnątrz, pozostanie w gruncie obojętnym na cały stan faktyczny sprawy jemu wykładanej.

Cóż więc trzeba uczynić, aby wykrzesać ze stanu utajenia tlejącą, chyba że w każdym zdrowym umysłowo człowieku, iskrę duchowej samodzielności i poprzedniej krytyki, zanim ma coś uznać za prawdziwe, za cenne poznawczo lub

w kształtowaniu i w czynie? Musi być zachowaną wobec młodszego bliźniego — wychowanka ta lojalność, która od chwili zauważenia w nim pierwszych przebrzasków refleksji komunikuje mu bez osłon (w dozach jednak odpowiednio odstopniowanych, ażeby nie wywołać zbyt silnego wstrząsu i nagle nie zburzyć dotychczas posiadanego zaufania), że odtąd ma traktować jako materjał do rozstrząsań i do sprawdzań, cokolwiek mu było lub będzie podawanem do wyuczenia się. Że po przez kontrolę tego materjału, jego porównywanie z innemi zjawiskami i ocenę w ich świetle, prowadzi droga do stania się umysłem wybitnie i zbawiennie czynnym dla narodu i ludzkości, do wyswobadzania się z pod balastu czysto pamięciowej erudycji i uprzedzeń, do nabrania młodzieńczo - twórczego, rozkosznego dla ducha, rozmachu w jednoczeniu i dalszem kształtowaniu swych pomysłów. Że ukazane mu dotychczas metody zestawiania zjawisk i wydobywania z nich ogólniejszych wniosków nie mają jeszcze charakteru czegoś ostatecznie definitywnego, tworów całkowicie skrystalizowanych i definitywnych, lecz owszem wciąż czekają na coraz to szczęśliwszych ulepszycieli. Że przebudowa niejednego z działów nauk aż do pierwszych podwalin, nie wychodzi dotychczas poza sferę możliwości, jak wskazują niedawne przewroty w umiejętnościach, które przedtem uchodziły za niewzruszalne, i w panujących na ich niwie poglądach. Jakkolwiekby zresztą miała rozstrzygnąć przyszłość, jest w mocy każdego pracownika przymnażać zasoby doświadczeń, oczyszczać daty dotąd zebrane z błędów indywidualnych czuwać nad poprawnością w wysnuwaniu konkluzji, zwalczać po jednej stronie swobodę, która tylko burzy, a po drugiej ciasnotę, która zwęża i zamyka widnokręgi. Nawet poczucie oczywistości wydelikacało się w ciągu wieków. a dzisiejsza jego analiza logiczno-matematyczna stawia wobec tego rodzaju intuicji o wiele surowsze, niż dawniej wymagania. Dzięki temu nawet umysły, na które patrzy się z góry, jako na pojmujące powoli i z trudem, mogą być powołanemi do oddania cennych przysług postępowi duchowemu, gdy się je wezwie do zaświadczenia, jakie prawdy i jakie związki prawd są dla nich „oczywiste" w toku ich rozumowań.

Pomimo wszakże tej podwyższonej skali wymagań, zbytecznemi już chyba byłyby dalsze próby wykazania, iż wszelkie podniety i zachęty dawane rozwojowi samodzielności umysłowej, jedynie wtedy mogą liczyć na rezultat pomyślny, i wyjść na dobro ogółowi i jednostkom, jeżeli zwraca się zarazem jak największą usilność na wyrabianie zmysłu krytycznego wogóle, a zwłaszcza względem własnych przekonań i domysłów naukowych, krytykującego. Chodzi o to, żeby każdy pracownik myśli, wyzwalający się z pod uroku obcych powag, umiał na każdym punkcie, swej rzekomo istotnie nowej drogi, zdać sobie jasno i ściśle sprawę, na jakich to czysto rzeczowych podstawach opierają się jego zdania i do jakiego mniej więcej stopnia pewności, co do tych zdań, owe podstawy go uprawniają, na wszelki zaś wypadek, aby nigdy nie podawał za pewnik czegoś, co na razie może być tylko przypuszczeniem, chociażby to przypuszczenie miało za sobą stosunkowo wysoki stopień prawdopodobieństwa a z **praktycznych** powodów chcianoby je równać z pewnością objektywną.

3.

O wzmacnianiu woli.

Znaczniejszą siłę woli kładą psychologowie i pedagodzy współcześni, bądź to na karb większej pobudliwości uczuciowej i skuteczności motywacyjnej uczuć, przy utrzymywaniu się stopnia ich natężenia przez niezbędny okres czasu [1]), bądź też objaśniają ją wytworzeniem się bardziej zagęszczonych ośrodków zsumowywań się uczuć [2]), bądź wreszcie osobnemi typami woli, które rozróżnia ks. Mieczysław Dybowski w świeżej (z r. 1928) publikacji („O typach woli", Książnica-Atlas), poprzednio zaś już w rozprawie p. t. „Zależność wykonania od cech procesu woli" w „Polskiem Archiwum Psychologji" z r. 1926 wyraził daleko idące nadzieje. Mianowicie, na samym

---

[1]) Elsenhans w „Charakterbildung".

[2]) Störring w „Die Hebel der sittlichen Entwicklung der Jugend", przyczem zaznacza, iż jest rzeczą wychowawcy, dbać o to, by się odpowiednie uczucia do siebie dodawały i ześrodkowywały.

jej końcu, objawił zdanie, iż zależność wykonania od siedmiu cech procesu woli — a za takie główne cechy uważa wraz z dwoma głośnymi badaczami woli Ach'em i Michotte'm (z Louvain) ilość wahań, czas, wysiłek, uczucie, przeżycie aktualne (n. p. „tak chcę" lub „muszę"), formy wahania i przedstawienia—taka ta zależność „ściśle określona w badaniach osób, należących do pewnej tylko grupy woli, mogłaby otworzyć drogę do metodycznego, naukowego kształtowania, czy nawet przekształcania tak wciąż jeszcze zaniedbywanej i niedocenianej w wychowaniu dyspozycji woli". W świetle jego badań eksperymentalnych okazuje się siła woli zależną od szeregu cech niesprowadzalnych do intenzywności uczuć ani też do splotów tychże. Jeżeli mówiąc o sile woli, mamy na myśli zdolność do dłuższego wytrwania w zamysłach ocenianych zgodnie przez ludzi stojących na wysokim poziomie kulturalnym jako rozumne i etycznie dodatnie, albo zdolność do powściągnięcia chwilowych a gwałtownych impulsów i wzruszeń, to cechy uczuciowej strony życia psychicznego, nawet wzięte razem, a tem mniej w odosobnieniu brane, niewystarczają stanowczo do wyjaśnienia, dlaczego siła woli w jednem z tych dwu znaczeń jest u niektórych ludzi większa a u innych mniejsza. Owszem doświadczenia i interpretujące je analizy, stwierdzają nieudatność prób wytłumaczenia silniejszej i słabszej woli samemi dyspozycjami uczuciowemi odnośnych osobników.

Meumann zaznacza w II[1]) wydaniu książki „Intelligenz und Wille" z r. 1913, potwierdzenie swej teorji woli przez niektóre wyniki badań eksperymentalnych Ach'a („Ueber den Willensakt und das Temperament 1910") i formułuje ją ostatecznie tak: Na to, że się czegoś chce (czyli na akt woli) składają się zupełnie dwie istotne okoliczności, po 1-sze czyjaś świadomość jego własnej zgody lub przyzwolenia na określony cel — powtóre jego pewność („wiedza"), iż ta jego zgoda i wykonane przezeń ustalenie celu w świadomości — i nic więcej ponadto — władną psychicznym mechanizmem wyko-

---

[1]) Str. 288. Dalsze (pośmiertne) wyszło staraniem Störringa w r. 1920 w Lipsku.

nania postępku, są zatem momentem sprowadzającym postępek. To zn. w oderwaniu od możliwych przeszkód natury fizycznej lub fizjologicznej (np. ktoś jest spętany, względnie sparaliżowany). O kilka wierszy niżej dodaje przytoczony autor, że wolę można ująć także jako sumę środków, zapomocą których nasze „ja" opanowywa tendencję determinującą, jaką ma przedstawienie celu i sprowadza zapomocą tej tendencji, kontroluje i nadzoruje wykonanie postępku.

Nasz wybitny, wielce zasłużony, psycholog i pedagog, Władysław Dawid, podjął, rozwinął i poparł obfitemi owocami własnych doświadczeń poglądy Meumanna (wypowiedziane w I wydaniu parokrotnie już przytoczonego jego dzieła z r. 1908), w książce posiadającej wielką wartość naukową i praktyczną p. t. „Inteligencja, wola i zdolność do pracy" (wydanej w Warszawie w r. 1911). Zauważa w niej (na str. 372), że „wola jest tam dopiero, gdzie schodzą się te dwie cechy: ruch (lub możność ruchu) i świadomość, że ruch ma być wykonany". Ruchy bowiem same — bez poprzedzającej je i oświetlającej świadomości — stanowią dziedzinę odruchów i instynktów, zaś świadomość bez (wywiązywanych za jej współudziałem na zewnątrz) ruchów obejmuje sferę intelektu, marzenia lub myślenia. Ruchy początkowo wykonywane (przez niemowlę) mimowolnie, czyli bez świadomego zamiaru, są dla urabiającej się zwolna woli materjałem, podobnie, jak wrażenia, wogóle czucia, są materjałem dla wyobraźni i rozumu. Czucie ruchowe, t. zw. kinestetyczne, doznanie lub widzenie, musi się drogą faktycznego zbiegu skojarzyć z przedstawieniem stanu rzeczy, czyniącego zadość jakiejś potrzebie i dzięki temu przyjemnego, który nastąpił po ruchu, a tak dopiero utworzy się przedstawienie przedmiotu, mogącego być nadal celem ruchu, dającym się przez ten ruch osiągnąć. Jako jego przewidywany i pożądany skutek przyświeca on w przedstawieniu, którem się świadomość zwraca do realnego przedmiotu zapotrzebowanego z pewnem napięciem dążeń i zamiarów świadomego osobnika, czyli intencjonalnie. Z okresu zarodkowego, popędowego lub odruchowo-instynktownego przechodzi wola w świetle tego obrazu jej rozwoju, jaki podaje Dawid, najpierw na stadjum nazwane przezeń okresem po-

żądania lub działania ideowo-ruchowego. Pod koniec tego okresu zjawia się ważny czynnik o charakterze negatywnym. Mianowicie zaczynają występować zjawiska, względnie fakty nałożenia hamulców pewnym pobudkom do określonych postępków przez pobudki inne. (Użycie wyrazu „podnieta" uważamy w tym wypadku za niewłaściwe, gdyż łatwo tu popaść w dwuznaczność, skoro zazwyczaj przeciwstawia się „podnietę" w znaczeniu fizycznem lub fizjologicznem, wrażeniu). Otóż w woli powstaje i rozwija się zdolność do „powściągu" czyli do powstrzymania się od ruchów nawet takich, ku którym popychają silne pożądania, wzruszenia i uczucia. To jest zapowiedzią okresu trzeciego, w którym wola, stanąwszy przed wyborem między całkiem lub prawie równemi co do siły pobudkami, w a h a s i ę a towarzysząca jej, raczej nieodłączna od aktów tak wyrobionej woli, umysłowość praktyczna, z a s t a n a w i a się nad pytaniem, którą z pobudek wypada przełożyć nad inne, uznać za jedynie celową dla postanowienia, poddać je jej wpływowi.

Ponieważ jednak, jak każdy o tem wie najlepiej z własnych doświadczeń, niezawsze zapadała taka decyzja, którą rozwaga uprzednia (a tem mniej następna) osądziła za najstosowniejszą na podstawie materjału wspomnień, porównań i przewidywań i prosta impulsywność odnosi często zwycięstwo, często też już nawet zamąca trzeźwość namysłów — przeto niezmiernie doniosłym jest wychowawczo i dla całej wogóle przyszłości kultury problem kształcenia woli w kierunku postępującego wywalczania przewagi dla utajonych w niej czynników zgodnych z głosem rozumu i zarazem osłabiania popędów, które zakłócają przedmiotowość ocen i przyciemniają jasność sądu o tem, czy i w jak wielkim stopniu zamierzany postępek będzie wedle uzasadnionych przewidywań zbawiennym dla jednostki i dla społecznego ogółu.

Na ten temat rzucił D a w i d sporo uwag tak dalece cennych, że przekonaniem naszem powinien je mieć na oku i do nich nawiązywać każdy, kto w polskiem zwłaszcza środowisku kulturalnem pragnąłby się przyłożyć do wzmacniania woli w sensie społecznie i etycznie dodatnim. Pierwszym, według niego, do tego warunkiem jest, ażeby nasza wyższa jaźń chciała rze-

czywiście popędy swoje uporządkować i kształcić. „Musi mieć człowiek świadomość swojej słabości i bezładu postępowania, musi zapragnąć zmiany i rękę do niej przyłożyć". To pragnienie może się zbudzić dzięki najrozmaitszym wewnętrznym przejściom. Ale dzięki kulturalnej potędze współżycia, pobudka ta wychodzi najczęściej z zewnątrz od innych. Tu otwiera się pole działania na ludzi. Tak je Dawid charakteryzuje: „Niezliczona jest ilość przykładów w biografjach ludzi wybitnych i zwykłych śmiertelników, jak decydujący wpływ na życie człowieka, na skierowanie go na nową drogę, ma czasem jedno słowo, jedna książka, które we właściwej chwili przychodzą, jedno upomnienie, rada, zachęta, odwołanie się do uczucia, które na dnie duszy drzemało, przytłoczone masą żywych popędów i nawyknień. Tu leży tajemnica wszelkiej propagandy reformatorskiej, umoralniającej, nawracającej. Prozelici wszelkich wyznań, społecznych i moralnych idei, apostołowie „nowego życia", to istotnie rybacy, którzy niewód zapuszczają w ludzką ciżbę, a wydobywają z głębin jednostki, które właśnie były w danej chwili usposobione, gotowe do przyjęcia budzącego je wpływu. Tu więc jest pole dla wszelkiego apostolstwa, entuzjazmu, nawracania. Ale i tu jego granice".

W tem miejscu opisów i wywodów Dawida, wychodzi od niego przestroga, żeby się zbyt wiele nie spodziewać od moralizowania, działania na uczucia, ambicję, bojaźń; żeby nie przeceniać doniosłości nagłych nawróceń, skruchy i dobrych postanowień. Między dobrem postanowieniem bowiem a jego wykonaniem leży jeszcze (u tak nawracanych) cała przepaść. Praca najtrudniejsza zaczyna się tam, gdzie, chcąc zapewnić cennym postanowieniom ich realizację, trzeba wzmacniać jedne popędy a osłabiać lub przynajmniej całkiem opanowywać inne. Do tego celu ma służyć w pierwszym rzędzie, jako materjalny warunek wzmożenia potencjalnej energji nerwowej i mięśniowej w organizmie środkami djetetycznemi tak, ażeby ruch, w którym wola bądź co bądź objawia się na zewnątrz, był przygotowany w dostatecznych zapasach. Następnie trzeba starać się wyzwalać tę energję ze stanu potencjalnego. Za naczelny zaś wskaźnik uchodzi Dawidowi to,

że urabiając wolę celowo musimy naśladować proces jej kształtowania się samorodnego, tworzyć każdą formę działania, każdy czyn tak, jak się tworzy wolę w ogólności, uczyć siebie i innych, naturalnie postępowania celowego i rozumnego, zupełnie tak jak się „kiedyś uczyło mówić, chodzić, jeździć na łyżwach". Otóż ponieważ źródłem i podstawą myśli świadomej jest doświadczenie ruchu lub odpowiadającego mu przedmiotu, z których powstaje obraz, wyobrażenie tego ruchu i celu, przeto im żywszy, trwalszy jest obraz czynu, obraz ruchowy, kinestetyczny i wzrokowy, tem łatwiej przejdzie on w ruch rzeczywisty. Nie wystarcza wszakże sama taka atletyka i akrobatyka, takie nabranie zwinności ruchowej. Muszą być do rozporządzenia obrazy ruchów skojarzonych już z określonym przedmiotem i celem, obrazy postępków wyznaczonych psychologicznie i etycznie przez przyświecające mu intencje, przez kierujące niemi pobudki i trwalsze dyspozycje, usposobienia, zgodnie z zasadą uznawaną przez większość systemów etyki, iż substratami dla ocen nie są luźne czyny same w sobie, ale przejawiające się w nich większe lub mniejsze (czasem czysto negatywne) kwantum „dobrej woli".

Gdyby na znacznie większej liczbie osób, niż 36 zbadanych przez ks. Mieczysława Dybowskiego potwierdziła się jego teorja czterech odrębnych typów woli, w takim razie sposoby wzmacniania jej musiałyby uledz zróżniczkowaniu i dostosowaniu do każdego osobnego typu. Inaczej należałoby próbować oddziałać na siłę woli ludzi, którzy mają w świadomości jeden tylko motyw i za nim idą, inaczej na tych, którzy ich mają więcej, stosownie do tego, czy tylko dostrzegają owe poza jednym, czy też je rozważają i porównują, czy dalej wiedzą z góry, za którym pójdą, a jeżeli nie, to czy powracają do motywu już raz odrzuconego czy nawet do odrzuconego więcej razy niż jeden lub dwa — czyli gdybyśmy mieli przed sobą klasyczne wypadki chwiejności wyboru a pośrednio i woli. Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że są ludzie, którzy długo się wahają, zanim powezmą decyzję, że są dalej tacy, którzy już w ciągu wykonywania czynu się cofają i tem osłabiają jego ciągłość a skuteczność, stanowczo zaś jeszcze więcej takich, którzy żałują swoich postanowień i postępków i to

nietylko sporadycznych, ale i znacznej ich części. Wszakże już o to można pytać, czy chwiejność nie pochodzi ze źródeł bardzo od siebie odległych, jak patologiczny stan organizmu i niezdolność szybkiego zorjentowania się w sytuacji, jak dalej brak ustalonych zasad w praktyce życiowej i w dociekaniach teoretycznych, jak wreszcie małostkowość, pozwalająca tracić drogi czas na drobiazgi i jeszcze wiele innych czynników tak, iż trudno będzie zaliczyć tych wszystkich wybitnie chwiejnych do jednego typu, a w dodatku z wiekiem staje wielu dotąd chwiejnych upartymi i naodwrót. Czy nie jest to jednak coś wręcz przeciwnego naturze: niepożyteczne rozważanie motywów, o których wie się z góry, iż się za niemi nie pójdzie, czy naprawdę jest dość wiele takich ludzi, żeby z nich tworzyć osobny typ, przedstawiający wszelkie cechy beznadziejności dla usiłowań wpłynięcia na nich motywacjami nawet najkunsztowniej obmyślanemi? Na tym punkcie pozwalamy sobie być niedowiarkami aż do dostarczenia nam dowodu wolnego zupełnie od zarzutów.

Nowsze badania nad wolą, których rezultaty nie są jeszcze, jak widzieliśmy, na bardzo ważnych punktach całkowicie ustalone i jednoznaczne, mają tę ogromną doniosłość dla wszystkich spragnionych postępu przybliżającego do ideałów kultury, że każą być ostrożnymi w dążeniach do nadania przewagi absolutnej jednemu motywowi nad wszystkiemi innemi. Przypuśćmy, że tego rodzaju przedsięwzięcie powiodłoby się i jeden wyłącznie motyw osiągnąłby tak wielką i trwałą skuteczność, iż każdy inny wobec niego a nawet wszystkie inne razem wzięte byłyby z góry skazane na ulegnięcie w walce z nim, a nawet nie traktowanoby ich na serjo, jako współzawodników, przewidziawszy od początku ich uświadomienia sobie, jaki będzie wynik. Osoba, w której zaszłoby takie ustosunkowanie się motywów, jedynie wtedy nie zamieniłaby się w automat literalnie, gdyby wszechwładny motyw jej postępowania wymagał z powodu niezmiernego bogactwa treści objąć się mającej w jego przedstawieniu — potężnego wysiłku myślowego, któryby tę treść porządkował, sprzęgał i wywodził z jednolitej podstawy lub przyczyny. Taki jednak człowiek musiałby chyba stanowić wyjątek od prawa, iż po każdym wy-

siłku następuje zczasem znużenie, gdyby zawsze jeden tylko motyw: oddania się dla najszczytniejszej idei Bytu pełnego i doskonałego rządził wszystkiemi jego zachowaniami. Raczej należyte ustosunkowanie, nadporządkowanie tego etycznie (i religijnie) czystego motywu, napinającego w najwyższym stopniu wysiłki umysłu ludzkiego i woli, ponad motywy tak nieodzowne dla człowieka jako samozachowawczość jednostkowa i społeczna, może za sobą pociągać stałe przybliżanie się do ideałów kultury bez niebezpieczeństwa zmechanizowania się dążności.

Przekonaliśmy się więc, że na siłę woli w znaczeniu wytrwałości i panowania nad wzruszeniami, jako też nad jednostronnemi popędami składają się:

1. Sprawność, wynikła z dokonanego praktyką życiową skojarzenia wyobrażeń ruchowych z wyobrażeniami lub pojęciami przedmiotów mających być osiągniętemi lub zrealizowanemi, czyli zamierzonych celów.

2. Pewność, umacniania takiemi osobistemi doświadczeniami, że się uda rozwinąć tego rodzaju działalność, która należy do klasy zachowań się wytrwałych i która byłaby jednym z mnożących się objawów panowania nad sobą.

3. Znaczniejsze natężenie i stałość uczuciowego zabarwienia i impulsywności motywów, o ile tylko da się z tych ich cech przewidywać utrwalenie kierunku postanowień i utwierdzenie przewagi zamiarów powziętych na dalszą metę nad bodźcami chwilowemi.

4. Rozpostarcie uwagi i pamięci przy każdym pojedyńczym akcie woli ponad poszczególnemi wypadkami celów jednostkowych na cele ogólniejsze, zbiorowe, na prawidłowości w ich dopinaniu i chybianiu a zwłaszcza na zasady, okazujące tendencję do stania się powszechnemi, którym każdy taki akt pojedyńczy ma się podporządkowywać.

4.

O wyrabianiu objektywności (sprawiedliwości w stosunkach z innymi ludźmi).

Tylko w społeczeństwach znajdujących się na stosunkowo już wysokim szczeblu kultury, jest w użyciu termin „objektyw-

ność" i łączy się z przyznaniem jej komuś niebyle jaka pochwała. Przeciwnie już ludy, zdające się być niebardzo oddalonymi od stanu pierwotnego, objawiają gorące życzenia wymiaru sprawiedliwości przynajmniej w niektórych wypadkach t. j. kiedy się spodziewają, że ten wymiar pójdzie po linji ich żądzy odwetu lub że nagroda dla ubiegających się o nią odpowie nakładowi ich pracy i połączonym z trudami przykrościom. To też cenią wysoko sędziów wyrokujących ich przekonaniem sprawiedliwie, chociażby najsurowiej, i chociażby należeli do obcej im rasy, jak to konstatuje na podstawie mnóstwa opisów podróżniczych Westermarck w swej słynnej historji i „początkach" pojęć moralnych.

Jak postępy kultury technicznej znaczą się pokonywaniem przestrzeni i czasu, tak na drodze rozwoju kultury umysłowej i etycznej objektywizacja sądów o faktach i ocenach wartości dokonywa się stopniowo przezwyciężaniem czasowej i miejscowej indywidualności przeżyć. Objektywnym w zdaniach o faktycznym stanie spraw, o słuszności wysuwanych żądań i spełnianych postępków nazywamy tego, kto nie powoduje się przy wydawaniu swoich opinij i przy opartych na nich decyzjach luźnemi wrażeniami, uczuciami życzliwości lub niechęci do kogoś, ani zachciankami osobistemi, ale zdołał już tak wznieść się ponad swoje doraźne emocje i tak sobie rozprzestrzenić widnokrąg, że patrzy na biegi zdarzeń, na kolizje i zbieżności ludzkich interesów pod kątem całości, z której je wyosobniła obserwacja i roztrząsanie, i w której układ jednolity oraz w ogólno-ludzkie cele i systemy środków zaradczych przeciw szkodom a popierających to, co życiowo zbawcze i zestrojowe, wypadnie im być włączonemi, jeżeli praca kultury uspołeczniająca i uduchowiająca ludzi nie ma stanąć i zamrzeć.

Jedna wspólna cecha daje się stwierdzić na dnie procesów: po jednej stronie urabiania się wytrwałości woli wogóle, po drugiej stronie utwierdzania się objektywności w sensie tu właśnie przed chwilą podanym. Jest to ustalanie się kierunku zmian. Ta zwiększająca się stałość, badana w swych objawach drogą introspekcji lub wnioskowań przez analogje z nią, (mianowicie gdy chodzi o inne osobniki), polega na opanowy-

waniu wyobrażeń, uczuć i popędów konkretnych, jednostkowych, niemal od chwili do chwili mieniących się, falujących w swem natężeniu i napełnianych coraz to nową treścią, przez dążność czy intencję, którą Störring nazywa wolą generalną, t. j. wolą nakierowaną na czas dłuższy do przedmiotu pojmowanego jako ogólniejszy, w porównaniu z tamtemi chwilowemi przejściami psychicznemi i jako pozostający tym samym niezmiennym na tle wszystkich ich różnicowań. Wielu dzisiejszych psychologów mniema nawet, że przy tej sposobności powstają przedstawienia świadome całkiem lub tylko niewyraźne, które potem utrzymują się uporczywie i objawiają wpływ skuteczny na zachowanie się osoby posiadającej je, wywiązują t. zw. „siłę ideomotoryczną", jakkolwiek braknie widocznego związku ich treści z treścią reszty kojarzonych przedstawień. Mówi się o „persewerancji" tak uporczywego a zarazem skutecznego, płodnego w następstwa stanu świadomości. Byłoby to coś już niemal w bliskiem sąsiedztwie znanych patologicznych zjawisk, obejmowanych mianem „idées fixes", które zacieśniają lub nawet wykolejają naturalny bieg skojarzeń, dyktowany przez stosunki większych podobieństw.

Objektywniejszymi stają się ludzie raczej dzięki rosnącej ich wprawie i rozwijanemu tem samem uzdolnieniu do ogarniania myślą szerszych kompleksów faktów tak, iż coraz łatwiej im jest przewidzieć następstwa, jakie pociągnęłoby za sobą nieliczenie się z cudzemi interesami, dążnościami, przekonaniami, deptanie tego, co dla innych jest świętem, i nietykalnem. Przeciwnie ciasnota widnokręgu, zarówno dla aspiracyj uczuciowych i wzruszeń, jak dla rozumowań, krótkowzroczność w przewidywaniach, przejawiają się w postępkach osób, które poza potrzebami, pragnieniami, celami własnemi i grup im najbliższych po przez związki z niemi rodzinne, zawodowe, klasowe, partyjne, po przez tożsamość zapatrywań na kwestje najbardziej piekące i żywotne, nie umieją dojrzeć dobra ogólniejszego, wspólnego całego państwa, narodu, powszechnego Kościoła i ludzkości. Do szerzenia i potęgowania objektywności, tego duchowego gruntu i dźwigni równomiernych, sprawiedliwych odnoszeń się do siebie ludzkich jednostek i zbiorów, potrzeba pracy usilnej i nad stroną emocjonalną (wzru-

szeniami, uczuciowością, nastrojami) i nad umysłową tych, którzy mają się stawać coraz objektywniejszymi. Istnieje niewątpliwie wiele natur bardzo żywo przejmujących się cudzem cierpieniem, i oburzających się z żywiołową siłą na sprawców tego cierpienia. Tłumy nawet dają się pociągnąć do aktów samosądu („lynchu") z pewnem narażeniem własnem przez widok krzyczącego bezprawia. Jednakże stany takiego sympatyzującego z pokrzywdzonym ostrego podrażnienia uczuć szybko przemijają a niejeden z idących przeważnie za głosem wzruszeń i nastrojów daje się potem wodzić na pasku przebiegłemu mówcy demagogowi, który podżega do nienawiści, do zaboru cudzego mienia a nawet do nastawania na życie tych, którym się lepiej powodzi lub którzy myślą inaczej. Uczucia więc, aby nieobliczalnością swych wybuchów nie zaprowadziły na manowce, muszą być wytrwale kształcone w kierunku życzliwości dla godnych jej oraz pokojowej współpracy regulowanej przez porządek społeczno-prawny. Szczególnie troskliwego pielęgnowania i rozwijania wymaga zdolność przenoszeń się drogą uczuciowo - intuicyjną w sytuację człowieka, któremu grozi lub już mu się dzieje jego przekonaniem krzywda czy to prawdziwa czy tylko rzekoma, o czem jednak ze stanowiska bezstronnego obserwatora, jakie zalecał Adam Smith, dopiero należałoby wydać sąd. Osobna doza współczucia musiałaby przy tem kształceniu wzruszeń być zachowaną dla pokrzywdziciela, który, jak dowodził Platon, jest wtedy najnieszczęśliwszy i na największe zasługuje politowanie, kiedy go nie oczyszcza kara, a niezmiernie głębokie jest zdanie psalmisty[1]) o miłującym nieprawość, że nienawidzi on sam siebie.

„Przedmiotowość" uchodzi od wieków ogromnej liczbie krytycznie wyszkolonych umysłów za najcenniejszą zaletę badacza z powodu, że, gdy się w kimś głęboko zakorzeniła i ustaliła, jest on już temsamem zabezpieczony od najczęstszych i najgroźniejszych źródeł błędów, od kapryśnych przywidzeń i zarozumiałych przeceniań swych zdolności intuicyjnych. Zdawałoby się stąd, że każda sumienna i gruntowna praca naukowa a pośrednio już czynności duchowego przewodnika w stu-

---

[1]) 10 (11) 6.

djach zaprawiającego do niej powołanych, są najniezawodniejszemi środkami do czynienia ludzi bardziej niż dotąd objektywnymi w sądach o czemkolwiek a następnie w postępowaniu. Tu wszakże wypada mieć na względzie dwie okoliczności: Po p i e r w s z e, że potrzeba objektywnej postawy i ocen rozciąga się w społeczeństwach z daleko posuniętym podziałem pracy — a takiemi są wszystkie dziś posiadające wyższą kulturę — na znacznie większą liczbę zawodów, aniżeli te, których zadaniem jest praca badawcza lub nauczycielska. Już iluzorycznem byłoby chcieć żądać od każdego, kto ma kiedyś wymierzać sprawiedliwość jako sędzia lub kto ma być sprawiedliwym włodarzem administracji publicznej, państwowej czy samorządowej, ażeby poprzednio przeszedł „trening" ściśle umiejętnej metody samoistnych badań, i nie może być mowy o tem, żeby owo minimum wiadomości, jakie jest od niego wymagane do zdania egzaminów prawniczych, już wystarczało mu do uświadomienia sobie, jak to umysł ludzki zawdzięcza, zajętej przez siebie objektywnej postawie wobec zjawisk i zasad poprawnego wysnuwania z nich wniosków, największe swoje tryumfy — odkrycia wraz z postępującem w ślad za niemi zaprzęganiem sił przyrody do celów człowieka. Otóż tembardziej wątpliwem jest, iżby samo nauczanie udzielane w innych zakresach lub na niższych szczeblach oświaty szkolnej, czy pozaszkolnej, mogło wpajać dostatecznej liczbie członków społeczeństwa ową pewność ugruntowaną na przeżywaniu w samym sobie procesów myśli badawczej, pewność, że nie kaprys woli lub uczucia, lecz wierne śledzenie możliwie wszystkich stron rozpatrywanego przedmiotu, z dokładnym następnie ich opisem, rekonstrukcją znalezionych w nim składników i tychże powiązania, wiodą do zapanowania wiedzą nad życiem i jego otoczeniem.

Po d r u g i e: Wśród nowszych teoryj poznania jest wiele takich, jak pragmatyzm, praktycyzm Nietzsche'ański, fikcjonalizm Vaihiengerowski i skrajne postacie idealizmu, względnie pozytywizmu, które uprzedzając w swych przewidywaniach wysoki stopień potęgi, jaką wiedza ma dać człowiekowi, przedstawiają go sobie jako samowładnego jej twórcę, albo jego pożytek jako miarę prawdziwości tej wiedzy, albo nawet zgoła rugują ze swych systemów pojęcie prawdy, uważając je za nie-

możliwe do skontrolowania i zastosowania. Teorje te przywiązują większą znacznie wagę do czynnika twórczości tryskającej z wnętrza osoby badacza i do nacisku względów na użyteczność społeczną, aniżeli do objektywności t. j. czujnego, troskliwego o wolność od powziętych z góry założeń nastawienia się na to wszystko spodziewane z obserwacyj i ich porównań, co mogłoby poinformować o stosunkach między przedmiotami, o własnościach tychże, o ich budowach i porządku. To też walka o większy objektywizm (tem samem o równomierność, sprawiedliwość) w odnoszeniach się ludzi do siebie, w ocenach, i wykonywanych normach, musi zwracać się przeciwko tym poglądom na istotę poznawania, które nie w dostosowaniu się umysłu ludzkiego do przedmiotów ale wręcz naodwrót w ich dopasowaniu do właściwych umysłowi form ujęcia, upatrują zadanie badacza i myśliciela, a nawet każdego chcącego sądzić poprawnie o kwestjach życiowych i z tego powodu noszą miana idealistycznych, subjektywistycznych lub immanentyzmu, o ile świadomość ma według nich zawierać w sobie („immanentnie") zarody wszelkiej treści mającej być przez nią poznaną.

O tem, które z tych stanowisk zwycięży ostatecznie w filozofji lub czy ona wzniesie się zczasem na jakieś wyższe, uzgadniające to, co w obu stanowiskach kryło się słusznego a porzucające ich możliwie jednostronności, zawcześnie dziś jeszcze byłoby bawić się w proroctwa. Skoro jednak jest to w piekąco żywotnym interesie społeczeństw dążących do konsolidacji i harmonijnej współpracy, ażeby się w nich krzewiła i umacniała zdolność do uzasadnianych rzeczowo (bez apelu do prostych emocyj czy nastrojów uczucia) ocen tego, co słuszne i niesłuszne, przeto zanim spór idealizmu z realizmem zostanie rozstrzygnięty, wydaje się najbardziej wskazanem, motywować socjologicznie, t. j. wielokrotnie wypróbowanemi a dla psychologa zrozumiałemi społecznemi następstwami zbawienność postawy objektywnej, narzucającej się temsamem poniekąd jako konieczność rozwojowa dla państw i narodów, pragnących być respektowanemi przez inne. Przy wyszukiwaniu możliwie najskuteczniejszych motywów dla postawy objektywnej w ocenianiu, normowaniu, w podporządkowywaniu

konkretnych wypadków pod ogólniejsze przepisy, nie do zlekceważenia jest okoliczność, jakich to dalszych komplikacyj przewidywania pociągają za sobą rozumne powody do powściągania pewnych czynów a popierania innych, do ochrony jednych instytucyj prywatno- lub publiczno-prawnych, do reformy innych, wreszcie do zupełnego usuwania niektórych (jak np. rzecz się miała z niewolą i poddaństwem).

Grożą wprawdzie poważne niebezpieczeństwa przy takim sposobie wyjaśniania, dlaczego objektywność i płynąca z niej w postępkach sprawiedliwość są to cechy cenne stale i dowodzenia, że wartość ich jest bardzo wysoka dla rozwoju ludzkiego współżycia. Można bowiem naruszyć jedną z podstaw do uważania pewnej decyzji za moralną — a taką podstawą jest bezinteresowność, jak to trafnie wykazuje w swem „Pojęciu moralności"[1]) Karol Frenkel, jeśli się dlatego wysławia sprawiedliwość, że z jej ścisłego praktykowania wynikłyby największe korzyści dla ludzi zarówno razem, jak i z osobna, wziętych. Za głosem jednomyślnego prawie i powszechnego wyczucia sensu słów potocznie używanych, nadaje się miano „sprawiedliwego" człowiekowi, który wyrzeka się korzyści osobistych a nawet naraża się na szkody, na gniew i zemstę, za to, że czyni zadość — niekoniecznie jako strona, także jako sędzia lub oskarżyciel publiczny — żądaniu uważanemu przezeń za słuszne lub czasem nawet ujmuje się za pokrzywdzonym w jego oczach, pomimo, że nie jest do tego powołany z urzędu, ani też przez nikogo o to specjalnie proszony. Utylitaryzm, nazywający siebie także społecznym hedonizmem lub endajmonizmem, spodziewa się najskuteczniej propagować sprawiedliwość zapomocą argumentu, że każdy postępek sprawiedliwy leży na linji dobrze zrozumianego interesu **wspólnego.** Nie bierze jednak tego wyrazu „wspólny" w sensie całkiem jednoznacznym. Wspólnym w znaczeniu najściślejszem byłby tylko ten interes jakiegoś zbioru ludzi, któryby przez wszystkich w danym czasie żyjących jego członków mógł być zrealizowanym. Ale owoce sprawiedliwych postanowień mają, na co jest zgoda wszystkich tak przewidujących, dać się odczuć

---

[1]) Wydanem w Krakowie w r. 1927 po śmierci autora.

w pełni dopiero w dalekiej przyszłości, której dożyć nietylko nie ma nadziei nikt z dziś odpowiedzialnych za tę przyszłość, lecz także i wtedy, gdy ma dzieci, jeszcze i wówczas nie ma zgoła pewności, czy ktoś z ich potomstwa zakosztuje tych owoców. Zatem „wspólność interesu" musi, aby nie było pozostawionego pola dla powątpiewań o widokach jego realizacji, i powinna być rozumianą jeszcze w sensie innym a ten już będzie się łączył z zupełnem wyjściem jednostki poza i ponad swoje osobiste i swego potomstwa sprawy. Gdy aspiracje duchowe osobnika dostroją się do takiego wysokiego djapazonu, że zdoła on utożsamiać dobro przyszłych dalekich pokoleń, ich twórczą energję i harmonję ze swojem własnem dobrem, wręcz przenieść się w tę wymarzoną krainę z błogiem przeświadczeniem, że działa jako jej współsprawca, wtedy istotnie będzie się miało prawo mówić o wspólnym interesie tak przysposobionych w torowaniu dróg zasadom sprawiedliwości. Dopóki niema dość silnych i rozpowszechnionych przekonań (jakie wyznawali np. w naszem piśmiennictwie Asnyk, Konopnicka, Prus), że ród ludzki będzie się bez granic doskonalić moralnie i dzięki temu czuć się coraz szczęśliwszym, nie jest wskazanem odwoływać się, przy zalecaniu sprawiedliwości, do interesu choćby najogólniejszego, jeżeli się nie chce podcinać najjędrniejszych i najsoczystszych korzeni, z których dotychczas wyrastały najwybitniej sprawiedliwe postanowienia i czyny: dyspozycyj psychicznych do zaparcia się, do poświęcenia osobistego szczęścia i spokoju, aż do bohaterstwa owych błogosławionych w ewangeljach, którzy cierpią dla sprawiedliwości.

Słuszność może być niekiedy po stronie jednostki a nie społeczeństwa, zwłaszcza ciaśniejszego, jak gdy chwilowy, efemeryczny interes tegoż domaga się od osobistości niepospolitej, by dostosowała wyjawy swych przekonań do zapatrywań ogółu. Gdyby wyłącznie pożytek zbiorowy rozstrzygał o tem, co sprawiedliwe, wypadłoby przytaknąć zasadzie wyznawanej przez Kajfasza, który utrzymywał, iż godzi się ludowi zgładzić człowieka niewinnego, o ile ten lud ma nadzieję ocalić się takim sposobem.

Duch przedmiotowości prawdziwie poważnej, zarówno

naukowej jak etycznej, równomiernego traktowania ludzi, przyznawania im nietylko w zasadzie, ale i w praktyce prawa do egzystencji znośnej, jeżeli tylko sami własnem postępowaniem siebie z pod tego prawa nie wyjęli, duch taki może się na stałe rozgościć i krzewić jedynie wtedy, gdy człowiek jest przekonany o wartościach wieczystych i ponadbiologicznych, ogarniających najszersze zakresy bytu i najbogatsze w nim treści— a o ile wogóle je uznaje jako wartości, gdy się do nich goręcej przywiąże. Mianowicie jako do takich dóbr, do których istoty nieodłącznie należy, że w zasadzie zdolne są promieniować na wszystkich ludzi, udzielić się każdemu, kto się przeciw nim hermetycznie nie zamknie. A to z tym ważnym dodatkiem, że im więcej jest tych jestestw, w im wyższym stopniu, im wszechstronniej rozwiną one w sobie te wartości, tem lepiej dla kulturalnego postępu całej ludzkości i dla jej zharmonizowania. W szczególności zaś, gdy jest więcej ludzi zdolnych bezinteresownie rozsądzić, przenieść się w cudze położenia, uczucia, potrzeby, na grunt motywacji ich różnorakich przekonań, sprowadzić je do wspólnych mianowników, opartych na podstawach rzeczowych, to jest to niewątpliwie objaw stanu duchowej kultury bardzo dodatni. Świadczy o osiągnięciu zalet nazywanych obrazowo „rozległością widnokręgów", „koncentracją myśli i woli", „pogłębieniem", „królestwem ducha", które to zalety pozwalają upatrywać w życiu wewnętrznem człowieka odblaski bezwzględnie twórczego pierwiastka, Bożej Mądrości i Dobroci, krzepiąc nadzieją w powrotne zbliżanie się ludzkości ku temu nadziemskiemu Ideałowi.

A jeżeli się żywo uprzytomni doniosłość tych dowodów zwiększania się mocy powściągu i przewagi stron zestrojowo budowniczych w człowieku nad popędami dezorganizacyjnemi i spychającemi w dół, „na mielizny szarej powszedniości"[1],

---

[1]) Gdy mnie to morze bagniste ochłania
Gdzie dusze płaskie — fale życia widzą,
Lecz duch poety — męty powszedniości.
Miriam. Z czary młodości. Wiedeń. 1893. Str. 223.

wzmagać się będzie musiała energja zwycięska dążeń mających na celu, by wymaganiom sprawiedliwości w układzie stosunków społecznych i międzynarodowych stawało się w coraz wyższym stopniu zadość.

KS. M. DYBOWSKI.

METODYCZNE BŁĘDY W WYCHOWANIU*)

Wśród trzech sposobów oddziaływania pedagogicznego: nauczania, wychowania i ćwiczeń fizycznych najmniej poświęcano uwagi wychowaniu. Tak było i jest nie tylko w Polsce. Inne jednak narody silniejsze lub znajdujące się w lepszych politycznych warunkach mniej na tem tracą. Dla nas kwestja wychowania jest tem donioślejsza, że sąsiadujemy z narodem niemieckim ,silniejszym pod względem woli i dwukrotnie liczniejszym. Sprawa wychowania nie staje się rozwiązana, gdy powyższe trzy oddziaływania, jak to zwykle bywa, zostaną nazwane: wychowaniem umysłu, wychowaniem moralnem i wychowaniem fizycznem; wychowanie woli i charakteru, które stanowi właściwe i jedyne wychowanie, pozostaje mimo to w zaniedbaniu.

Wychowanie domowe, często pozbawione planu, kieruje się jedynie uczuciem; nie wzmacnia więc woli i nie wyrabia silnych charakterów.

Gorzej jest, że szkoła też nie ma planu wychowania.

Szeregi wciąż nowych programów, podręczniki śpiesznie do nich przystosowywane, wizytacje lekcyj szkolnych, gabinety zapełnione szeregiem okazów lub przyrządów dla celów nauczania, wszystko to wskazuje, że nauczanie zajmuje pierwsze miejsce w szkole.

Popisy gimnastyczne, sale, przyrządy, kostjumy świadczą, że strona fizycznego wychowania wkrótce uzyska drugie miejsce w szkole.

Co szkoła czyni dla właściwego wychowania, wychowania

(Artykuł obecny jest napisany w związku z poruszonem przez Kwartalnik Pedagogiczny zagadnieniem kształcenia charakteru narodowego).

woli i charakteru? Gdzie są programy, instrukcje, wizytacje, postępy wychowanka i wychowawcy i ich ocena, wreszcie wyraźnie określony cel i środki wychowania? Otrzymam zapewne odpowiedź, że są wykłady religji w szkole, istnieją osoby wychowawców, samorządy i inne organizacje młodzieży, a zresztą sama praca w szkole i spełnianie jej wymagań jest czynnikiem wychowawczym, gdyż nauczając wychowujemy.

Zapewne, tak być powinno, ale to obecnie nie wystarcza. Nie wystarcza, gdyż cel wychowania jest niewyraźny i niejednolity; o nim wogóle się nie mówi. Cóż więc dziwnego, że i środki wychowawcze są stosowane bez uświadomienia ich doniosłości, pożytku i skutków, stosowane przygodnie a często i w kierunkach rozbieżnych. Czynniki wychowawcze, zamiast współdziałania, ścierają się nieraz na terenie szkoły. Widoczny jest w naszem wychowaniu brak metody nietylko w stosowaniu środków wychowawczych, lecz w określeniu celu i wogóle w postawieniu całej sprawy wychowania.

O błędach metodycznych w wychowaniu mam zamiar wypowiedzieć kilka uwag.

Do metodycznych błędów w wychowaniu zaliczam:

I. pomieszanie wymienionej dziedziny oddziaływania pedagogicznego z inną, która należy do nauczania,

II. niedostateczne poparcie wysuwanych środków wychowania rezultatami badań psychologicznych, jak też

III. zbyt szybkie przenoszenie obcych metod na teren Polski.

Dopóki nie rozpoczniemy pracy nad usunięciem tych niedomagań, nie wyjdziemy z błędnego koła jałowych dyskusyj na temat poprawy i reformy wychowania w Polsce.

* * *

I. Przedewszystkiem należy zwrócić uwagę na niedość wyraźne odróżnianie wychowania od nauczania, terenu, celu, środków jednego i drugiego oddziaływania. Zapewne one częściowo się pokrywają, obecna jednak szkoła niedostatecznie stara się wyzyskać dla celów wychowania wszystko to, co daje jej pięciogodzinny pobyt dzieci w szkole. Istnieją tu zagadnienia, rozwiązane tylko częściowo albo wcale nie rozwiązane:

1) dokładne odróżnienie środków, mających znaczenie wychowawcze od środków pedagogicznych, które tylko ułatwiają pracę w szkole.

2) całkowite wyzyskanie środków i okoliczności nauczania, dla celów wychowania.

3) rozszerzenie terenu wychowawczego oddziaływania szkoły poza szkołę, czyli poza miejsce i czas nauczania.

4) ocena rozmaitych środków wychowawczych na różnych terenach kraju z oznaczeniem względnego stopnia ich wartości.

5) wykazanie środków, może nawet pożytecznych przy nauczaniu lub ćwiczeniach fizycznych, które jednak są szkodliwe lub tylko mniej wartościowe pod względem wychowania (powyższe zdanie przy bliższej ocenie naszych środków pedagogicznych nie okaże się poradoksem).

Wspomnianych kilka kwestyj jeszcze nie wyczerpuje poruszonego tematu.

II. Wychowaniem nazywam, uwzględniając tylko jego stronę formalną, metodyczne dążenie do zmiany charakteru wychowanka w kierunku pożądanym przez wychowawcę. Charakter zaś określam jako zespół głównych dyspozycyj psychicznych, ugrupowanych dokoła woli. To też, gdy wola jest silna, silny staje się charakter. W tak pojętem wychowaniu najważniejszą rolę odgrywają trzy momenty:

1) stan materjału ludzkiego pod względem charakteru przed zastosowaniem środków wychowawczych,

2) stan charakteru, który pragniemy wytworzyć,

3) środki wychowawcze.

Przed ustaleniem dwóch pierwszych danych wszelkie wskazywane środki będą czemś dorywczem, nieuzasadnionem, często wchodzącem w zatarg z działaniem środków, czy nawet innych współcześnie stosowanych. Jeszcze gorszą okaże się sytuacja, gdy oddziaływanie wychowawcze będzie szło w kierunku wzmocnienia wrodzonych ujemnych dyspozycyj wychowanków i osłabienia dodatnich.

W dotychczasowej praktyce reform szkolnych w Polsce dopiero wyniki mają pouczyć społeczeństwo o wartości środków używanych w wychowaniu. Co zaś do reformatora i wychowawcy, to ci opierają się zwykle na intuicji, gdyż wystarczają-

cych naukowych uzasadnień, czemu ma być tak, a nie inaczej, oni nie dają. Przychodzą nowi ludzie i przynoszą nowe środki, odrzucając czy zmieniając dawne, również bez uzasadnienia. Traci na tem naród, jako całość. Zamiast stopniowej i planowej przeróbki, podlegających zmianie dyspozycyj charakteru, powstaje gmatwanina, a nieraz i wzajemne otamowanie sprzecznych wysiłków i prób na żywym materjale ludzkim, który nie staje się przez podobne oddziaływanie ani trochę lepszy. W wielu miejscach Polski były robione próby reform w wychowaniu, lecz wobec braku skoordynowania, są one bez znaczenia dla całości szkolnictwa; a co gorzej, że z tychże względów przepadły i dla literatury naukowej.

Są dwa sposoby wyjścia z powyższej sytuacji, posiadające niejednakową wartość: sposób obserwacyj pedagogicznych i sposób badań psychologicznych.

Sposób pierwszy wymaga dłuższego czasu obserwacyj. Rozmaite zmiany w wychowaniu należałoby wprowadzić do pojedyńczych szkół i obserwować skutki; wreszcie zmiany, dające najlepsze wyniki, przenieść do ogółu szkół. W podobnym sposobie postępowania istnieje pewna nienaukowość w braku jego uzasadnienia i niebezpieczeństwo, że środki najbardziej odpowiednie mogą być przeoczone, gdyż taka praktyczna droga poszukiwań może je łatwo ominąć.

Wyższy jest sposób oparty o podwójne badania psychologiczne.

Jedne z nich powinny określić materjał ludzki podlegający wychowaniu, wskazując jakie dyspozycje charakteru przeważają wśród młodzieży na pewnym terenie kraju. Wystąpią tu dyspozycje dodatnie, godne pielęgnowania i ujemne, podlegające zmianie w całości lub w części.

Co jednak i w jakim stopniu ma być zmienione, pomoże wskazać dopiero druga grupa badań psychologicznych, zbierająca materjał dla opracowania celu wychowania, t. j. wyższego typu, możliwego do osiągnięcia dla danego narodu, więc nie wymarzonego, lecz opartego o realne fakty. Do tych faktów trzeba zaliczyć: zbadanie typu ludu polskiego, jako surowego materjału i zbadanie wybitnych, silnych jednostek, wielkich Po-

iaków z bliższej i dalszej przeszłości, jako najbardziej wydatnych owoców wychowania i samowychowania.

Dopiero wniosek, oparty o rezultaty tych podwójnych badań psychologicznych, uzupełniony ideologją religijną i warunkami politycznego bytu, wskaże w sposób naukowy środki wychowania. Wypadnie wtedy odpowiedzieć na pytanie następujące: jakie zmiany i w jaki sposób należy wywołać w materjale ludzkim, by określony surowy materjał przerobić na określony jemu odpowiadający typ człowieka, silniejszy i wyższy. Środki wychowania w podobnym systemie nie będą narzucone i niepodlegające dyskusji. Owszem cały szereg wybitnych uczonych i wychowawców powinien w niej zabrać głos, a ustalona linja postępowania, jako rezultat naukowej dyskusji, będzie coraz bardziej ustalana i precyzowana, bo rezultaty nowych badań w dziedzinie psychologji, o ile one są naprawdę naukowe, nie skreślają badań je poprzedzających, lecz, dając uzupełnienia i wyjaśnienia, wciąż pogłębiają badaną kwestję.

Tak opracowane środki wychowania możnaby poddać obserwacjom pedagogicznym, stosując je dla próby w pewnych tylko szkołach, by potem przenieść do ogółu szkół z koniecznemi zmianami, których zażąda praktyka i rozmaitość terenu oddziaływania wychowawczego.

III. Do szkodliwych sposobów rozwiązania powyższych zagadnień należy zaliczyć przenoszenie obcych metod i środków wychowania na teren Polski. By uzasadnić powyższe twierdzenie daję kilka faktów.

Północną rasę germańską badał H e y m a n s [1]). Z jego badań, opartych o kilka tysięcy osób, wynika następujący stosunek liczbowy: choleryków jest 41%, flegmatyków — 21%, melancholików — 14% i sangwiników — 4%. Materjału ludzkiego Polski nie znamy ze stanowiska badań psychologicznych [2]). Pewnym przyczynkiem do znajomości charakteru Polaków jest

[1]) Beiträge zur speziellen Psychologie auf Grund einer Massenuntersuchung von C. H e y m a n s und E. W i e r s m a. Zeitschrift für Psychologie. 51 Band. Leipzig. 1909. str. 6.

[2]) Badania typów woli, dokonane przez autora artykułu i ogłoszone w książce „O typach woli", ze względu na niewielką ilość badanych osób (36) nie pozwalają wnioskować o zasięgu typów woli u Polaków.

książka Bykowskiego[3]), która pozwala zrobić zestawienie sposobu pracy typów młodzieży rozmaitych ziem Polski. Dotykają tego tematu również historycy (Konopczyński, Tymieniecki). Można więc narazie z wielkiem prawdopodobieństwem przyjąć przypuszczenie, że jesteśmy narodem sangwiników o nieznanym nam stopniu przewagi tego typu.

Jeżeli tak jest w istocie, to jakże inne, niż naprzykład u Niemców, musi być u nas postępowanie, którego celem jest wzmocnienie narodowego charakteru. Kerschensteiner[4]) narzeka na to, że wychowanie niemieckie, stosując przymus w szkole, nie rozwija samodzielności narodu (cholerycy i flegmatycy są samodzielni, posiadając silny charakter). Inaczej odzywa się Ach[5]) o sangwinikach, mówiąc, że „niestałość, niepewność, przy pewnej optymistycznej niefrasobliwości, są cechami, wyróżniającemi temperament sangwinistyczny". „Działalność sangwinika w życiu praktycznem jest owocniejsza, gdy on się znajduje pod pewnym zewnętrznym przymusem".

Północni więc Niemcy, posiadając znikomą ilość sangwiników, mogą w swych oddziaływaniach wychowawczych nie liczyć się z nimi. Nie mają prawa tak zachowywać się Polacy, mając wśród siebie ogromną przewagę najsłabszego charakteru, ponieważ jednak nie mogą w postępowaniu wychowawczem naśladować Niemców (to samo dałoby się uzasadnić i w stosunku do Szwajcarów, Anglików i innych narodów), muszą rozpocząć szereg prac przygotowawczych z dziedziny psychologji eksperymentalnej[6]), które stałyby się podstawą do stworzenia własnego systemu wychowawczego, wzmacniającego wolę, a przez to i charakter narodu.

---

[3]) Ludwik Jaxa Bykowski. Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa. Prace psychologiczne pod redakcją prof. dr. J. Joteyko. Nr. 2. Warszawa. Książnica. 1923.

[4]) Georg Kerschensteiner. Charakterbegriff und Charaktererziechung. Berlin. 1915. Teubner.

[5]) Narziss Ach. Ueber den Willensakt und das Temperament. 1910. Quelle u. Meyer. Leipzig. str. 318, 319.

[6]) Taką pracą przygotowawczą jest artykuł autora: „How are the Types of Will changing" (Jak się zmieniają typy woli), który ma się niebawem ukazać w „Kwartalniku Psychologicznym", pod redakcją prof. S. Błachowskiego. Poznań.

W. BORELOWSKI.

DANE STATYSTYCZNE O PAMIĘTNIKACH, UTWORACH LITERACKICH I LISTACH MŁODZIEŻY W OKRESIE DOJRZEWANIA

I. Wstęp.
   1. Zadanie pracy na tle dzisiejszego stanu badań tz. wyrazu literackiego młodzieży.
   2. Bliższe dane o ankiecie.

II. Pamiętniki.
   1. Częstość pisania pamiętników wśród młodzieży szkolnej.
   2. Częstość pisania pamiętników wśród młodzieży robotniczej i wiejskiej.
   3. Wiek rozpoczynania i kończenia pamiętników.
   4. Częstość notatek w pamiętniku.
   5. Motywy zakładania pamiętników.
   6. Ich treść.
   7. Korzyści z pisania.
   8. Szczerość wypowiedzi w pamiętnikach.

III. Utwory literackie.
   1. Ich częstość.
   2. Ich charakter.

IV. Częstość pisania listów.

V. Zebranie wyników.

I.

1. Jednem z charakterystycznych zjawisk okresu dojrzewania — tak zresztą bogatego w wyraziste objawy — jest pęd do pisania. Ileż to osób, które później nie będą okazywać żadnej skłonności do twórczości literackiej, chwyta w tym okresie za pióro! Któż z nas nie prowadził wtedy pamiętnika, nie pi-

sał wierszy albo i powieści, lub przynajmniej w listach nie próbował wypowiedzieć tego nawału przeżyć, wrażeń i uczuć, które w tym czasie rozsadzają psychikę.

Każda twórczość literacka daje bogaty materjał dla badania psychiki autora, ale twórczość literacka młodzieży ma pod tym względem wyjątkowe znaczenie. Jest ona bowiem jedynem źródłem, z którego możemy czerpać wiadomości o wewnętrznem życiu młodzieży w tym okresie. Podczas gdy dziecko nie tylko nie ukrywa swych przeżyć przed nami, ale co chwila zdradza się z niemi, młodzież, z chwilą osiągnięcia wieku dojrzewania, staje się skryta i nieufna. Dostęp do tajników jej przeżyć mają tylko jej przyjaciele, a tych wybiera sobie zwykle z pośród rówieśników. Możliwość naukowego zbadania psychologji okresu dojrzewania byłaby też minimalna, gdyby właśnie nie okoliczność, że młodzież dużo i chętnie pisze w tym okresie.

Wartość twórczości literackiej młodzieży dla psychologa wzrasta tem bardziej, że posiada ona prawie zawsze charakter subjektywny, liryczny, a często nawet intymny. Co lęka się lub wstydzi wypowiedzieć ustnie, tem chętniej przelewa na papier. Dotyczy to szczególnie pamiętników.

Całą, pojętą w tym zakresie jak wyżej, twórczość literacką młodzieży, podzielimy dla naszych celów na trzy grupy. Do I zaliczymy pamiętniki, do II — nazwijmy ją: „utwory literackie" — wszystkie rodzaje twórczości pisanej, oprócz pamiętników i listów, do III — listy. Zadaniem niniejszej pracy jest określić ściśle częstość pisania, oraz jego rolę, tak jak ona się przedstawia w świadomości samej młodzieży.

Antecedensów, jeśli chodzi o nasze zadanie mamy niewiele. Co do częstości pisania pamiętników przybliżone cyfry podaje jedynie p. Ch. Bühler*), która wśród swoich słuchaczy znalazła ok. 60 — 66% osób piszących pamiętniki. O częstości pisania utworów literackich nie posiadamy zebranych danych. Obszerna praca Giese'go p. t. „Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen" nie podaje staty-

*) Zwei Knabentagebücher (p. Spis literatury na końcu rozprawki).

styki częstości. Podobnie co do listów. Jedynie p. Hetzer w Wiedniu stwierdziła na podstawie obserwacyj w przytułku dla dziewcząt bez opieki, że dziewczęta te, pochodzące z najbiedniejszej sfery i żyjące w ciężkich warunkach, nadto nie posiadające w dostatecznym stopniu umiejętności pisania, w pewnym okresie wypowiadały się pisemnie w formie listów, pamiętników lub opowiadań, w których malowały swoje uczucia i pragnienia.

2. Dane statystyczne zebrano na podstawie ankiety przeprowadzonej przez Seminarjum Psychologji pedagogicznej U. J.*) w szkołach średnich szeregu miejscowości Polski. Treść ankiety była następująca:

Wiek odpowiadającego.
Szkoła.
Zawód ojca.

1. Czy piszesz lub pisałeś pamiętnik lub dzienniczek?
2. W którym roku życia zacząłeś go pisać? Kiedy skończyłeś?
3. Co skłoniło Cię do pisania pamiętnika?
4. Co w nim zapisujesz (zdarzenia, uczucia, refleksje itp.)?
5. Czy w pisaniu pamiętnika znajdujesz jakąś korzyść lub przyjemność i na czem ona polega?
6. Jak często w nim piszesz?
7. Jeżeli nie piszesz, czy przychodziła Ci kiedy ochota do pisania pamiętnika?
8. Jeżeli mimo to nie piszesz, to dlaczego?

---

*) Inicjatywę do przeprowadzenia niniejszego badania dał p. prof. Stefan Szuman, z rad którego korzystałem również przy jej wykończeniu. Przy gromadzeniu materjału, zebranego celowo w różnych okolicach i w różnych środowiskach Polski, korzystałem z uprzejmej pomocy instytucyj wymienionych poniżej i szeregu osób, których spis załączam. Dr. Cywiński — Gimn. Zygmunta Augusta w Wilnie, p. Lipski — Pań. Instytut Robót Ręcznych w Warszawie, p. Paliwodzianka — Liceum Krzemienieckie, p. Smoluchowska — Uczelnia im. Dąbrówki w Poznaniu, p. Z. Szumanówna — Państw. Szkoła Handlowa w Poznaniu.

9. Czy piszesz lub pisałeś wiersze lub prozę?
10. Do jakiego gatunku literackiego zaliczyłbyś swoje utwory (nowela, bajka, wiersz liryczny i t. p.)?
11. Czy wypowiadasz w nich swoje przeżycia wewnętrzne?
12. Podaj tematy swych utworów (o czem).
13. Ile ich dotąd napisałeś?

---

14. Czy piszesz lub pisałeś listy, w których się zwierzasz ze swych przeżyć wewnętrznych?

Odpowiedzi zebrano od uczniów i uczenic najwyższych klas szkoły średniej w ilości następującej: kl. VIII Gimnazjum SS. Urszulanek w Krakowie — 33 dziewcząt, kurs V Seminarjum żeńsk. im. Münnichowej — 39 dz., II kurs żeński Państw. Instytutu Robót Ręcznych w Warszawie — 23 dz., Państwowa Szkoła Handl. i Przemysł. w Poznaniu — 14 dz., kl. VIII Uczelni im. Dąbrówki w Poznaniu — 15 dz., IV i V kurs Miejsc. Semin. żeńsk. w Częstochowie — 65 dz., kl. VII Państw. Gimn. żeńsk. w Częstochowie — 19 dz., IV kurs Państw. Semin. Koeduk. w Krzemieńcu — 12 dz., IV i V kurs Państw. Semin. Koeduk. w Ostrowcu Kiel. — 28 dz. Razem 248 dziewcząt.

VIII kl. Gimn. Związku Zaw. Naucz. Szkół Śr. w Częstochowie 5 chłopców, V kurs Państ. Semin. naucz. męsk. w Częstochowie 26 chł., VIII kl. Państw. Gimn. im. Sienkiewicza tamże 27 chł., VIII kl. Państw. Gimn. im. Zygm. Augusta w Wilnie 32 chł., VIII kl. Gimn. w Grodnie 18 chł., III, IV i V kurs Państ. Seminarjum w Szczebrzeszynie woj. Lubelskie 82 chł., IV i V kurs Państ. Seminar. Koeduk. w Ostrowcu Kiel. 24 chł., IV kurs Państ. Semin. Koeduk. w Krzemieńcu 10 chł. Razem 224 chłopców.

Pozatem korzystano z odpowiedzi na pyt. I i II z krótszych ankiet zebranych na kursie pedagog. dla naucz. szkół średnich w Warszawie 63 panów, 35 pań, kursie dla wychowawczyń w zakładach zamkniętych w Warszawie 22 pań i na IV i V kursie Państ. Semin. naucz. męsk. w Krakowie 62 chł. Nadto dla porównania z temi wynikami zebrano odpowiedzi również wśród młodzieży wiejskiej i robotniczej, nie uczęsz-

czającej do szkół średnich. Materjału dostarczyły: Uniwersytet ludowy w Szycach pod Krakowem 30 chł., Tow. Uniwersytetu Robotn. Kraków 7 chł. 6 dz., 4 kursy Szkoły dokształcającej dla ślusarzy i stolarzy w Krakowie 75 chł., Szkoła rolnicza żeńska w Mokoszynie ad Sandomierz 30 dz. Dla wyeliminowania czynnika różnic wieku wzięto pod uwagę tylko odpowiedzi osób powyżej 17 r. ż. Odpowiedzi dawane były na piśmie, anonimowo; zwykle przed ich zebraniem uświadomiano młodzież o naukowym celu ankiety i zapewniano, że nie ma ona związku z życiem szkolnem.

II.

1. Na podstawie tych odpowiedzi ustalono następujące wyniki:

Tabl. I. Częstość pisania pamiętników.

	Ogółem odpowiadających	Pisze pamiętniki	Nie pisze pamiętnik.	% piszących pamiętniki
Chłopcy	349	150	199	42%
Dziewczęta . . .	305	180	125	59%
Razem . .	654	330	324	50,4%

Przeciętna procentów piszących pamiętniki chłopców i dziewcząt wynosi 50,4%, więc przeszło połowa młodzieży w szkole pisuje pamiętniki. Dziewczęta piszą je częściej niż chłopcy.

Uzupełniającym do tego jest wynik odpowiedzi na pytanie 7 ankiety: Jeżeli nie piszesz pamiętnika, czy przychodziła Ci ochota do pisania.

Tabl. II.

	Odczuwało ochotę do pis.	w procentach	Nie odczuwało ochoty	Ogółem
Chłopcy	81	63%	46	127
Dziewczęta . . .	64	58%	46	110

Przeszło połowa tych, co nie piszą, odczuwała ochotę do pisania pamiętników. Nawet jeżeli do tych cyfr odniesiemy się sceptycznie ze względu na nieokreśloność pojęcia „ochoty do pisania", musimy stwierdzić, że potrzeba pisania pamiętników wykracza znacznie poza grono piszących i ogarnia znaczną liczbę, bo około ¾ ogółu młodzieży.

Częstość pisania wykazuje znaczne odchylenia, jeśli rozsegregujemy młodzież według środowiska, z którego pochodzi. Zależnie od zawodu rodziców podzielono odpowiadających na 3 grupy. Do pierwszej zaliczono dzieci inteligencji (lekarzy, sędziów, nauczycieli, oficerów, właścicieli ziemskich i t. p.), do drugiej młodzież pochodzącą ze sfery drobnomieszczańskiej (rzemieślnicy, pracownicy, kolejowi, kupcy, właściciele realności) do trzeciej synów robotników i chłopów. Wyniki są następujące:

Tabl. III. Rozpowszechnienie pisania pamiętników wśród młodzieży różnych sfer, kształcącej się w szkołach średnich.

	Dzieci inteligencji		Dzieci z drobnego mieszczań.		Dzieci robotników i chłop.		Ogółem
	piszą pam.	nie piszą	piszą pam.	nie piszą	piszą pom.	nie piszą	
Chłopcy	20 (35%)	36 (65%)	29 (47%)	32 (53%)	57 (49%)	58 (51%)	232
Dziewczęta	59 (56%)	45 (44%)	52 (68%)	29 (32%)	24 (72%)	9 (28%)	218

Okazuje się objaw napozór paradoksalny, że ilość piszących wzrasta najpierw wśród młodzieży drobnomieszczańskiej w stosunku do dzieci inteligencji, a jeszcze więcej wśród młodzieży robotniczej i rolniczej. Jeśli młodzież inteligencką przeciwstawimy tamtym dwóm grupom, otrzymamy następujące wyniki:

Tabl. IV.

	Inteligencja		I n n i	
	piszą pamiętn.	nie piszą	piszą pamiętn.	nie piszą
Chłopcy	20 (35%)	36 (65%)	86 (48%)	90 (52%)
Dziewczęta	59 (56%)	45 (44%)	76 (67%)	38 (33%)

Różnice są tak znaczne, że trudno je złożyć na karb przypadku. Zjawisko to jednak łatwo daje się wytłumaczyć, gdy znamy motywy pisania pamiętników. Jak się z odpowiedzi na pytanie 3 okaże, wypływa ono głównie z potrzeby wypowiedzenia się o swojem świeżo odkrytym świecie zjawisk wewnętrznych ,często jako objaw zastępczy, zamiast zwierzeń komuś bliskiemu. Nic w tem dziwnego, że potrzeba ta jest silniejsza u młodzieży ze sfer robotniczych i ze wsi, która rzadziej znajduje zrozumienie wśród niższego od niej, pod względem wykształcenia, otoczenia. U młodzieży wiejskiej dołącza się jeszcze inny czynnik: silne wrażenia, związane ze zmianą pobytu i przeprowadzką do miasta. Wielu podaje to za bezpośredni motyw do pisania. Wreszcie bardziej krytyczne ustosunkowanie się młodzieży z inteligencji do własnych prób pisania, które rozwija się na skutek większego oczytania, stanowi u niej czynnik hamujący. Dziewczęta we wszystkich grupach przeważają nad chłopcami.

2. Inaczej układają się stosunki wśród młodzieży robotniczej i wiejskiej, nie uczęszczającej do szkół średnich ogólno-kształcących.

Dostrzegamy tu znaczne różnice w poszczególnych zespołach. W Turze na 7 chłopców pisze 3, na Uniwersytecie lud. w Szycach na 13 pisze 6, ale chłopcy z warsztatów rzemieślniczych, chodzący na kursy wieczorowe pisują b. rzadko. Pisanie pamiętników idzie tu w parze z poziomem kulturalnym. W Uniwersytetach Robotniczym i ludowych

Tabl. V. Częstość pisania pamiętników wśród robotników i młodzieży wiejskiej.

Chłopcy	Piszą pamiętn.	Nie piszą pam.	Razem
Chłopcy z TUR'a	3 (43%)	4 (57%)	7
Kurs męski Uniwersytetu ludowego w Szycach . .	6 (46%)	7 (54%)	13
Kursy dokształcające	7 (9%)	68 (91%)	75
Zw. Strzelecki w Wieliczce . .	2 (11%)	16 (89%)	18
Ogółem	18 (16%)	95 (84%)	113

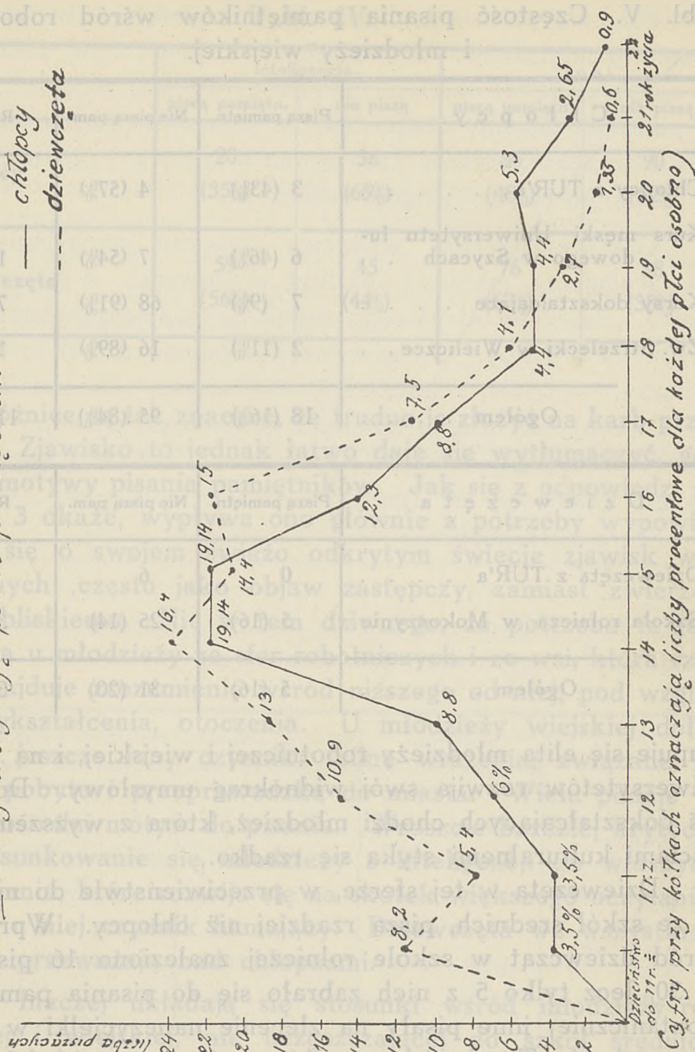
Dziewczęta	Piszą pamiętn.	Nie piszą pam.	Razem
Dziewczęta z TUR'a	0	6	6
Szkoła rolnicza w Mokoszynie	5 (16)	25 (14)	30
Ogółem	5 (16)	31 (20)	36

grupuje się elita młodzieży robotniczej i wiejskiej, i na terenie uniwersytetów rozwija swój widnokrąg umysłowy. Do szkół zaś dokształcających chodzi młodzież, która z wyższemi wartościami kulturalnemi styka się rzadko.

Dziewczęta w tej sferze, w przeciwieństwie do młodzieży ze szkół średnich, piszą rzadziej niż chłopcy. Wprawdzie wśród dziewcząt w szkole rolniczej znaleziono 16 piszących na 30, lecz tylko 5 z nich zabrało się do pisania pamiętnika spontanicznie; inne pisały na zlecenie nauczycielki w szkole powszechnej. To zjawisko rzadkiego pisania wśród dziewcząt, nie nasuwa trudności w tłumaczeniu, jeśli sobie uprzytomnimy niższy ogólny stan umysłowy dziewcząt w tem środowisku.

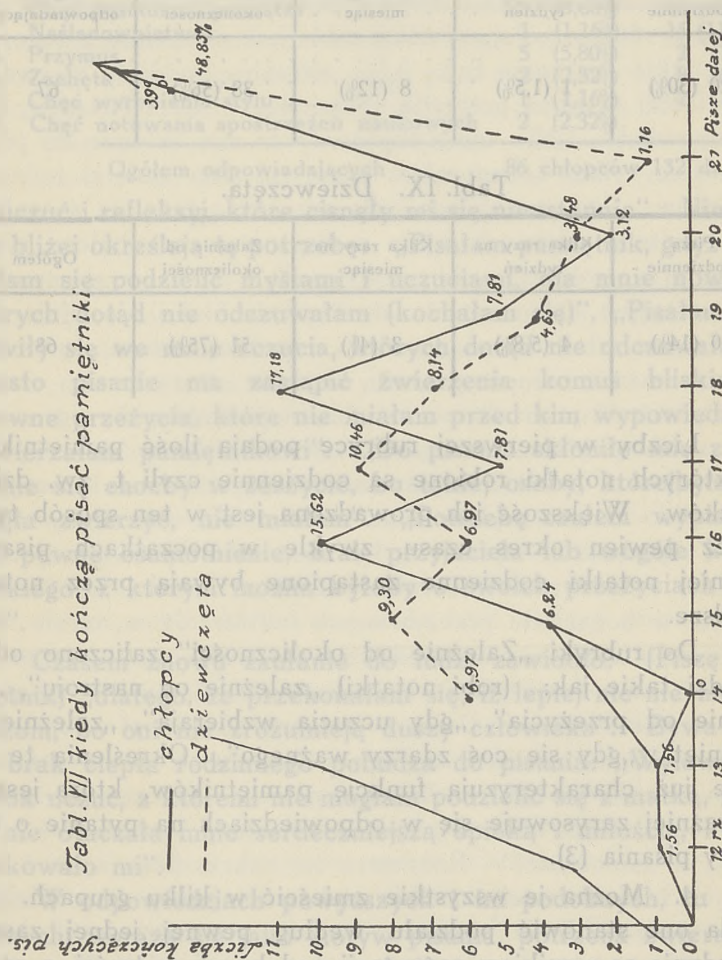
Wiek rozpoczynania pamiętników.

Na 146 chłopców i 113 dziewcząt na poszczególne lata przypadają następujące cyfry:



U obu płci lata najczęstszego rozpoczynania pamiętników przypadają na okres pubertacji, t. j. 13 — 16 r. ż. U dziewcząt okres ten, podobnie jak wiele innych zjawisk związanych z rozwojem, zaczyna się wcześniej, bo już w 12 r. ż. dostrzegamy znaczny procent piszących podczas gdy krzywa chłopców przedstawia nagły wzrost liczby piszących dopiero około 14 r. ż.

Pozatem chłopcy, rzadziej niż dziewczęta, pisują pamiętniki w młodszych latach. Zjawisko pisania nosi u nich wyraźniej charakter zjawiska związanego z dojrzewaniem.



Proces pisania pamiętników, w wieku, w którym znajduje się większość odpowiadających, t. j. między 18 a 21 r. ż., nie jest jeszcze zakończony. 39% chłopców, a prawie połowa, bo 48% dziewcząt pisze je nadal. Ale procesowi dojrzewania daleko jeszcze do końca. Oba procesy zdają się iść w parze.

3. Częstość notowania w pamiętniku.

Tabl. VIII. Chłopcy.

Piszą codziennie	Kilka razy na tydzień	Kilka razy na miesiąc	Zależnie od okoliczności	Ogółem odpowiadających
20 (30%)	1 (1,5%)	8 (12%)	38 (56%)	67

Tabl. IX. Dziewczęta.

Piszą codziennie	Kilka razy na tydzień	Kilka razy na miesiąc	Zależnie od okoliczności	Ogółem
10 (14%)	4 (5,8%)	3 (4%)	51 (75%)	68

Liczby w pierwszej rubryce podają ilość pamiętników, w których notatki robione są codziennie czyli t. zw. dzienniczków. Większość ich prowadzona jest w ten sposób tylko przez pewien okres czasu, zwykle w początkach pisania; później notatki codzienne zastąpione bywają przez notatki rzadsze.

Do rubryki „Zależnie od okoliczności" zaliczono odpowiedzi takie jak: (robi notatki) „zależnie od nastroju", „zależnie od przeżycia", „gdy uczucia wzbierają", „zależnie od podniet", „gdy się coś zdarzy ważnego". Określenia te dobrze już charakteryzują funkcję pamiętników, która jeszcze wyraźniej zarysowuje się w odpowiedziach na pytanie o motywy pisania (3).

4. Można je wszystkie zmieścić w kilku grupach. Nie będą one stanowić podziału według pewnej jednej zasady, a jedynie są wynikiem segregacji podobnych w treści, a często i w formie odpowiedzi.

Do pierwszej grupy zaliczono następujące typy odpowiedzi: (do pisania pamiętnika skłoniły) „chęć wypowiedzenia się", „nawał wrażeń", „refleksje w samotności", „przeżycia natury osobistej", „coś wewnętrznego mi nakazywało", „ma-

Tabl. X. Motywy pisania.

		Chłopcy	Dziewcz.
I.	Potrzeba ekspresji	18 (20,92%)	39 (29,54%)
II.	Silne przeżycia	12 (13,02%)	42 (31,81%)
III.	Pomoc w kształtowaniu charakteru . . .	16 (18,60%)	6 (4,54%)
IV.	Chęć posiadania pamiątki	29 (33,60%)	18 (13,62%)
V.	Naśladownictwo	1 (1,16%)	15 (11,36%)
VI.	Przymus	5 (5,80%)	2 (1,51%)
VII.	Zachęta	2 (2,32%)	8 (6,04%)
VIII.	Chęć wyrobienia stylu	1 (1,16%)	2 (1,51%)
IX.	Chęć notowania spostrzeżeń naukowych	2 (2,32%)	—
	Ogółem odpowiadających	86 chłopców	132 dziew.

sa uczuć i refleksyj, które cisnęły mi się nieustannie". Niektórzy bliżej określają tę potrzebę: „Pisałam pamiętnik, gdyż musiałam się podzielić myślami i uczuciami, dla mnie nowemi, których dotąd nie odczuwałam (kochałam się)", „Pisałam, bo zjawiły się we mnie uczucia, których dotąd nie odczuwałam". Często pisanie ma zastąpić zwierzenia komuś bliskiemu: „Pewne przeżycia, które nie miałam przed kim wypowiedzieć, powierzałam pamiętnikowi". „Do pisania skłoniło mię zwierzenie się choćby w zeszycie, bo takiej osoby, którejbym się mogła zwierzyć, nie miałam". „Potrzebę czułem wypisania się, pewne osamotnienie, brak przyjaciela lub wogóle kogoś bliskiego, z którym można byłoby o swoich przeżyciach mówić".

Czasem znowu zaufanie do ludzi zawiodło: (Piszę pamiętnik) „dlatego, że przekonałam się, iż lepiej nic nie mówić ludzom, bo oni nie zrozumieją duszy człowieka". Bywa też, że brak ciepła rodzinnego pobudza do pisania: „Wylewałam potok uczuć, z któremi nie mogłam podzielić się z matką, gdyż ta nie otaczała mnie serdeczniejszą opieką i miłością, której brakowało mi".

W odpowiedziach powyższych i im podobnych, tu zaliczonych, wyraża się jako motyw pisania, potrzeba zwierzania się z nowych wrażeń, ze stanów uczuciowych, przeżywanych po raz pierwszy, z pierwocin samodzielnej refleksji.

Te same potrzeby, odniesione do konkretnego wypadku, przebijają z odpowiedzi drugiej grupy, zatytułowanej „Silne przeżycia". Jakieś konkretne zdarzenie, które wywarło na autorze silne wrażenie, podawane jest jako motyw

założenia pamiętnika. Częściej wymieniają tu zdarzenia tragiczne lub przygnębiające niż pogodne. A więc śmierć kogoś w rodzinie lub z pośród kolegów, złamanie ręki, tragiczny wypadek lotniczy na oczach autora, przeżycia wojenne, zawód miłosny, także wyjazd do miasta na naukę, zakochanie się lub przyjaźń! Odpowiadający zdają sobie jednak sprawę z tego, że każde takie zdarzenie było tylko aktualną podnietą wyzwalającą głębiej tkwiącą potrzebę spowiedzi, o czem świadczy taka odpowiedź: „Nie wiem doprawdy co mię skłoniło do pisania, wiem tylko, że zacząłem pisać od dnia śmierci jednego z kolegów. Czy śmierć jego była przyczyną tego, że zacząłem pisać, wątpię, gdyż odtąd nic o nim nie wspominałem, pisałem dalej o osobie i swych przeżyciach". Czasem momentem wyzwalającym jest przeżycie objektywnie błahe, ale silnie odczute przez młodzieńczo wrażliwą psychikę autora, np.: „Nie miałam możności kupić pantofli, których mi się bardzo chciało. Opiekunki poprosić nie mogłam i poczułam się ogromnie nieszczęśliwą. Otóż ówczesny stan swój duszy wynurzyłam w pamiętniku, a odtąd zapisywałam wszystkie swe przeżycia i wypadki. Zawsze byłam sama i nikomu nie zwierzałam się".

Te przykłady wystarczą, by zdać sobie sprawę z genezy znacznej części pamiętników młodzieży. Trzeba jej szukać nie tyle w bogactwie przeżywanych faktów, ile w nurcie wewnętrznego życia w okresie dojrzewania. Na okres ten przypada ogromne rozszerzenie horyzontów myślowych w porównaniu z dzieciństwem. Dopiero teraz przed oczami duszy młodego człowieka otwiera się cały nowy świat, świat przeżyć wewnętrznych, w który dziecko patrzeć jeszcze nie umie. Stąd ten „nawał wrażeń", „przeżyć natury osobistej" i „refleksyj w samotności". Rozszerza się zakres doświadczeń życiowych i wiadomości, rodzą się pierwsze próby samodzielnej oceny wartości. Budzi się wreszcie nowy instynkt, dotąd drzemiący, a wraz z nim nieokreślona tęsknota i niepokój. Wszystkie te przeżycia, doświadczane po raz pierwszy, lub po raz pierwszy w świadomości wyróżnione, są dla młodego człowieka czemś nowem, niezwykłem, odrębnem. Dziwią i niepokoją. Kiedyś, może już niedługo, przez przyzwyczajenie stępieją, a przez odkrycie podobnych przeżyć u innych stracą na blasku, i wte-

dy nic już nie będzie pobudzało do „uwiecznienia" tych myśli. Ale nim to nastąpi, siła, gwałtowność, niesamowitość i ważność ich domaga się wyrażenia i utrwalenia.

Na te 2 grupy motywów przypada 60% motywów u dziewcząt, a 30% u chłopców. Ta wielka różnica w pewnej mierze się wyrówna, jeśli do tego samego typu motywów zaliczymy IV grupę odpowiedzi: chęć posiadania pamiątki (i chęć zostawienia po sobie pamiątki), na którą przypada 13% motywów dziewczęcych, a 33% chłopięcych. Zaliczyłem tu takie wielokrotnie się powtarzające odpowiedzi, jak: (do pisania skłoniły) „chęć posiadania pamiątki", „chęć upamiętnienia pewnych faktów ciekawych z mego życia", „chciałem mieć w późniejszym wieku obraz lat młodzieńczych", „chęć zostawienia po sobie pamiątki" i t. p.. I tu zachętą do pisania jest nowość, poczucie ważności i niezwykłości — ale już przeżyć wewnętrznych, a faktów i wydarzeń ze świata otaczającego. Kto zna treść pamiętników młodzieńczych, ten wie, że i w tych pamiętnikach znajdą się nie tylko gołe fakty opisane, niemniej te sformułowania zdają się dowodzić silniejszej, niż w poprzedniej grupie tendencji do notowania zdarzeń zewnętrznych. Liczby procentowe wskazywałyby zatem na różnice płci w tym względzie, zgodnie zresztą z potoczną obserwacją.

Jeśli pamiętniki zaliczone do tych 3 grup powstały na skutek potrzeby odtworzenia tego, co się już przeżyło, to pamiętniki grupy III (Pomoc w kształowaniu charakteru) zdają się nosić charakter środka pomocniczego w budowaniu poglądu na świat i harmonijnej osobowości. Zaliczono tu następujące odpowiedzi: (Do pisania pamiętnika skłoniło:) „Zastanawianie się nad zmianami mego usposobienia", „Chęć poznania siebie", „Chęć poznania swego charakteru", „Chęć poznania i przypomnienia swego charakteru, wykształcenia go". W niektórych odpowiedziach pamiętnik przybiera wyraźnie cechy organu kontrolnego nad czynami: (Pisał pamiętnik) „by kontrolować swoje czyny, czy są zgodne z uprzednio poczynionemi postanowieniami", „Chciałem porównać te zdarzenia z późniejszemi" — u innych ma służyć niejako za ekran do projekcji refleksyj i opinij autora nad zjawiskami, by je ująć, porównać, ocenić. (Do pisania skłoniła) „Chęć popatrzenia na

ważne zjawiska życiowe z boku po kilku latach", „Chciałem się przekonać, jak rozwijają się moje myśli i uczucia do pewnych spraw", „Chęć porównywania swych wrażeń".

I ten motyw zostaje w ścisłym związku z funkcją dojrzewania psychicznego. Młody człowiek, którego zakres myślenia jak i reakcje uczuciowe i formy działania nosiły dotąd charakter egocentryczny, zaczyna przyswajać sobie lub doceniać nowe kryterja i wartości: religijne, estetyczne, społeczne i moralne. Z drugiej strony odkrywa w sobie jakieś ciemne siły, sprzeczne z uczuciami, wartościami. Dostrzega w swojej duszy i w postępkach rozdwojenie i brak konsekwencji: raz przeżywa idealne porywy, to znowu beznadziejne upadki. Rozpoczyna się walka o jednolitość i harmonję, o charakter. Pamiętnik ma tu służyć dla uplastycznienia i uporządkowania, oraz kontroli przeżyć wewnętrznych.

Inne grupy obejmują dużo mniej pamiętników. Do grupy V „Naśladownictwo" zaliczono pamiętniki, które młodzież określa jako powstałe z naśladownictwa starszych, koleżanek lub bohaterek powiastek. Oczywista, że sama skłonność do naśladowania nie wystarcza jako motyw, przykład musiał paść na grunt podatny, skłonny do tej formy wyrazu. Prawdopodobnie były to skłonności, wyżej już wymienione, tak że pamiętniki również tej grupy przyjdzie zaliczyć do poprzednio omówionych. Na dziewczęta wpływ przykładu działa silniej, niż na chłopców (11% i 1%) .— Grupa VI. „Przymus", to pamiętniki powstałe na skutek zlecenia w szkole. Że takie zlecenie może dać złe rezultaty wynika z odpowiedzi jednego z uczniów: „Uważałem, że jest on bez wartości. Zraziłem się do stylu, jakim był pisany". — „Zachęta", „Chęć wyrobienia sobie stylu" mówią same za siebie. — Ostatnią grupę stanowią 2 dzienniki spostrzeżeń przyrodniczych.

Główne więc podniety samodzielnego pisania pamiętników, są dwie. Pierwsza — to potrzeba ekspresji, druga — pomoc w kształceniu charakteru i poglądu na świat. Pierwszy typ obejmuje I, II, i IV grupę pamiętników, co razem stanowi 73% u dziewcząt, a 66% u chłopców, drugi 4% u dziewcząt, a 18% u chłopców ogółu pamiętników. Pierwszy jest repro-

dukcją przeżyć, drugi służy raczej ich uporządkowaniu i kontroli.

Jakie motywy odwodzą od pisania tych, którzy deklarują ku temu ochotę, a przecież nie piszą? Tu też można wyróżnić kilka typów odpowiedzi.

Tabl. XI. Motywy niepisania pamiętników.

		Chłopcy	Dziewcz.
I.	Brak czasu, trudności techniczne	51 (44,34%)	20 (35%)
II.	Uważa pisanie pamiętników za „głupie" . .	10 (8,69%)	—
III.	Lenistwo, odkładanie z dnia na dzień . . .	27 (23,4%)	8 (14%)
IV.	Obawa przed przeczytaniem	10 (8,69%)	16 (28%)
V.	Silne zainteresowanie czem innem	1 (0,8%)	—
VI.	Niewiara w powodzenie, obawa przed nieszczerością i nieudolnością wyrazu	13 (11,3%)	12 (20%)
VII.	Wrodzona skrytość	3 (2,6%)	1 (1,7%)
	Ogółem odpowiadających	115 chłop.	57 dziew.

Za najczęstszą przeszkodę podają zarówno chłopcy jak i dziewczęta brak czasu. Chodzi tu zdaje się nie tylko o zwykłe przeciążenie pracą; ten „brak czasu" jest charakterystycznym objawem okresu dojrzewania. Młody człowiek wiecznie gdzieś się spieszy. Zdaje się to mieć źródło w dwu okolicznościach. Z jednej strony brak wprawy w rozwiązywaniu narzucających się problemów powoduje, że zużywają na nie wiele czasu. Z drugiej zaś ilość zagadnień, które się młodemu umysłowi narzucają i oczekują rozwiązania jest tak wielka, iż on ciągle ma poczucie napięcia.

Drugie miejsce co do częstości zajmują u chłopców psychiczne hamulce, przeszkadzające wprowadzenie zamiaru w czyn, (III gr.) które młodzież określa jako lenistwo, brak silnej woli i t. p. — u dziewcząt obawa przed przeczytaniem przez kogoś niepowołanego. U dziewcząt ten powód gra daleko częściej rolę, niż u chłopców.

Na trzeciem miejscu u obu płci stoi przeszkoda, która stanowi odwieczny szkopuł wszelkiej twórczości: znalezienie formy dorównanej do treści. Wyrażają ją w tych wymownych słowach.

„Pamiętnika nie piszę, bo po napisaniu już mych wrażeń czy uczuć nawet w danej chwili szczerych, później wydawały

mi się sztucznemi, jakby nie mojemi"; (nie piszę) „ponieważ często myśli przelane na papier, wydawały mi się sztuczne i obce", „nigdy nie mogłam wyrazić swych uczuć i wyrażeń tak, jakiemi one rzeczywiście były i zawsze na papierze wyglądało to inaczej i zimniej", „Obawiam się być sztuczną i nieszczerą", „Najczęściej odstraszało mnie od pisania przeświadczenie, że nie napiszę wszystkiego, tak jak myślę i czuję".

Ogół przeszkód można podzielić na: 1) zewnętrzne i 2) wewnętrzne. Pierwsze to przeszkody techniczne, drugie to przedewszystkiem trudność skupienia wysiłku na konkretnem zadaniu (częściowo gr. I, oraz gr. III), obawa przed odsłonięciem się, oraz obawa przed nieszczerością i niedoskonałością dzieła.

6. Treść pamiętników. Z treścią pamiętników można się oczywiście zapoznać dokładnie, tylko czytając je. Nam chodziło w odpowiedniem pytaniu jedynie o zebranie ogólnikowych wiadomości raczej o charakterze pamiętników. Szło o to, czy wszystkie pamiętniki mają ów subjektywny, liryczny charakter, o jakim wspomina p. Hetzer, omawiając twórczość młodzieży z przytułku. W tym celu, w kwestjonarjuszu, przeciwstawiono pamiętniki, omawiające zdarzenia, pamiętnikom będącym wyrazem uczuć i refleksyj. Jako przedmiot pamiętników podaję:

Tabl. XII. Treść pamiętników.

	Chłopcy	Dziewcz.
I. Refleksje i uczucia .	66 (78,6%)	132 (87,5%)
II. Zdarzenia i przygody	18 (21,4%)	19 (12,5%)
Ogółem osób dając. odp.	84 chłopc.	151 dziewc.

Nie łudzimy się, że przeciwstawienie to jest bardzo powierzchowne, że pamiętników o jednolitym charakterze niema może zupełnie. Można jednak mówić o przewadze jednych lub drugich momentów i w tem znaczeniu powyższe liczby charakteryzują rozpowszechnienie obu typów pamiętników wśród obu płci.

Typ pamiętników, notujący objektywne fakty, (moglibyśmy nazwać go kronikarskim) częściej stosunkowo się spotyka wśród młodzieży robotniczej i wiejskiej.

Tabl. XIII. Treść pamiętników młodzieży robotniczej i wiejskiej.

		Chłopcy	Dziewcz.
I.	Refleksje, uczucia (i zdarzenia)	16 (73%)	10 (63%)
II.	Zdarzenia i przygody	6 (27%)	6 (37%)
	Ogółem	22 chł.	16 dziew.

Powyższe liczby, ze względu na szczupłość danych, mogą służyć jedynie jako ogólnikowa orjentacja.

7. Korzyść z pisania pamiętników.

Typy odpowiedzi na to pytanie są następujące:

Tabl. XIV.

		Chłopcy	Dziew.
I.	Ulga, pamiętnik powiernikiem	6 (9,83%)	23 (31, 5%)
II.	Rozjaśnienie dręczących zagadnień	1 (1,63%)	3 (4,10%)
III.	Pomoc w wyrabianiu charakteru	19 (31,14%)	10 (13,64%)
IV.	Wyrabianie stylu, ćwiczenie w wypowiadaniu swych myśli	6 (9,83%)	8 (10,95%)
V.	Pamiętnik materjałem dla wspomnień . . .	26 (42,62%)	26 (35,61%)
VI.	Korzyść widzi w tem, że notuje krzywdy i pamięta je	1 (1,63%)	—
VII.	Przyjemność w ćwiczeniu spostrzegawczości przyrodniczej	1 (1,63%)	—
VIII.	Pam. budzi dziś odrazę*)	1 (1,63%)	1 (1,36%)
IX.	Nie widzi dziś korzyści	—	2 (2,72%)
	Ogółem . .	61 chł.	73 dziew.

Najlepiej charakteryzują znowu poszczególne grupy, autentyczne odpowiedzi.

Ad I. „Pisząc miałem ulgę, lżej mi było żyć. Uważałam pamiętnik za drugą osobę, z którą dzieliłam się wszystkiemi wrażeniami". „Mogłam poruszać swoje najgłębsze sprawy, z któremi nie mogłam się podzielić z koleżankami". „W zapisywaniu pamiętnych zdarzeń i uczuć znajdywałam przyjemność taką, że był on jedynym moim przyjacielem, któremu mogłam powierzyć wszystkie moje smutne i wesołe uczucia". „Pamiętnik zastępował mi przyjaciółkę". „W pamiętniku znajduję ukojenie z powodu nieznalezienia zrozumienia" i t. p.

Ad II. „Opisując różne przeżycia, zastanowiłem się głębiej nad niemi". „Wyrabiam sobie myśl i charakter". (Wyrabia sobie) „trzeźwość myślenia".

*) Pisał pam. z przymusu.

Ad III. Korzyść widzi w „uszlachetnianiu duszy" „Przyjemność polega na krytyce siebie". „Poprawianie się ze swych wad". „Umiem badać siebie".

Ad V. „Ogromnie miło się czyta, z humorem" (dziś, kiedy już pamiętnika nie pisze) (korzyść w:) „uprzytomnienie sobie niektórych faktów z mego życia". „Utrwalam sobie w pamięci chwile przeżyte". „Mam wielką przyjemność, ponieważ mogę odczytywać swe minione, dawne chwile".

Niektórzy podają kilka korzyści: np. „skrystalizowanie sobie zajmujących mię zagadnień, uczenie się wyrażania słowem tego, co myślę; — lubię, bo jestem egoistką i sama dla siebie bardzo ciekawą istotą". Takie odpowiedzi zaliczano do kilku odpowiednich grup.

W korzyściach z pisania odbija się znowu funkcja pamiętników. To też nic dziwnego, że między motywami pisania a rodzajem wyniesionej zeń korzyści zachodzi pewna odpowiedniość. Ulga i wypowiedzenie się, odpowiada potrzebie ekspresji. Tej samej potrzebie zdaje się odpowiadać grupa „pamiętnik, jako źródło wspomnień". Pomocnicza rola pamiętników w budowaniu charakteru znajduje obecnie więcej uznania, niż przy podawaniu motywów.

8. Szczerość w pamiętnikach. Dla uzyskania pełnego obrazu roli pamiętników, interesującem jest jeszcze pytanie o stopień ich wierności w odtwarzaniu rzeczywistości. Dane co do tego zebrano na pedagogicznych kursach dla nauczycieli szkół średnich w Krakowie (10 pań, 24 panów) i w Warszawie (20 pań, 23 panów), na kursie dla nauczycielek w zakładach zamkniętych w Warszawie 15 pań i w kl. VIII Gimn. im. Traugutta w Częstochowie (5 chłopców). Z osobistych wspomnień wiemy, że istnieją pewne przeżycia, które domagają się wypowiedzi, a jednak w pamiętnikach się je pomija. Na odpowiednie pytanie otrzymaliśmy następujące odpowiedzi.

Tabl. XV.

	Piszą wszystko	Pomijają niektóre przeżycia lub dodają	Ogółem odpow.
Mężczyźni	25 (48%)	27 (52%)	52
Kobiety	22 (49%)	23 (51%)	45

Przeszło połowa zarówno mężczyzn jak i kobiet niektóre tematy pomija lub uzupełnia z fantazji. Co to są za tematy?

Tabl. XVI. Tematy pomijane.

		Mężczyźni	kobiety
I.	Stawiający autora w ujemnym świetle, wstydliwe	13	10
II.	Niemiłe	2	1
III.	Odsłaniające plamy	0	1
IV.	Rzucające złe światło na innych	1	0
V.	Zbyt „proste"	1	0
VI.	Uzupełnia fakty fantazją, przesadza, idealizuje .	3	8
VII.	Niewiadomo co pomija	6	3
	Ogółem	26	23

Najczęściej bywają pomijane fakty, które budzą uczucie wstydu: momenty erotyczne i seksualne, cechy „ułomne" i odsłaniające słabe strony autora (np. chwiejność w postępowaniu). Poza przemilczaniem, dość liczną jest grupa tych, co fakty i przeżycia opisywane upiększa. Określają to tak: „dawałam się ponosić fantazji, pisałam rzeczy przesadzone", „więcej pracowała tu moja wyobraźnia", „trudno ustrzec się pewnego idealizowania swojej osoby" i t. p.

Zato niektórzy inni stwierdzają niezwykłą szczerość w swoich pamiętnikach np. „Nic nie opuszczałem, żadnych niedomówień, nawet siliłem się na odzwierciedlenie jasne i prawdziwe"; „Byłem zupełnie szczery, mimo, że podejrzewałem innych o zaglądanie" i t. p.

„Ubieranie" niektórych faktów, fantazjowanie na osobiste tematy odsłania jeszcze jedną funkcję pamiętników. Jest to ta sama potrzeba, która przejawia się w marzeniach, zarówno sennych jak i na jawie: pewna forma sublimacji instynktów. Chodzi tu może głównie o dwa: instykt seksualny i chęć wywyższenia się. Forma sublimacji przez twórczość literacką jest bardzo rozpowszechniona, nie tylko wśród młodzieży. Znaczna część lirycznych utworów literackich, także starszego pokolenia, płynie z tego źródła. Warunki psychiczne i zewnętrzne, w których żyje młodzież, szczególnie sprzyjają tej zastępczej formie upływu instyktów. Hamulce wewnętrzne, ugruntowane w idealizmie młodzieńczym, z zewnątrz narzucone ograniczenia konwenansu, wreszcie brak przygotowania do odgrywania jakiejś ważnej roli w świecie realnym, sta-

ją na przeszkodzie wyżyciu się na drodze naturalnej. Szukają więc ujścia, między innemi, w formie literackiej.

II.

Drugim, wyodrębnianym przez nas rodzajem pisemnej twórczości młodzieży, są inne niż pamiętniki utwory literackie. Najpierw podamy statystykę ich częstości:

Tabl. XVII. Statystyka młodzieńczych utworów literackich.

	Chłopcy	Dziewczęta
Pisze utwory literackie	107 (47%)	91 (43%)
Nie pisze	117 (53%)	118 (57%)
Ogółem . .	224	209

Tabl. XVIII. Rozdział utworów lit. według formy.

	Chłopcy	Dziewczęta
Wiersze	26 (24%)	21 (23%)
Proza	51 (47%)	43 (47%)
Wiersze i proza	30 (29%)	23 (26%)
Ogółem . .	107	87

Stosunek częstości wierszy do prozy: (na sto) 40 : 60 u chłopców, i 38 : 62 u dziewcząt.

Stosunek częstości pisania utworów literackich do pamiętników przedstawia się inaczej u chłopców, inaczej u dziewcząt. Chłopcy nieco częściej (o 4%) pisują utwory literackie niż pamiętniki, dziewczęta znacznie rzadziej (o 16%). Rozdział wierszy i prozy u obu płci jest jednakowy i wynosi mniej więcej 2 : 3.

2. Na wsi i wśród robotników stosunki przedstawiają się jak następuje:

Tablica XIX. Częstość pisania utw. lit. wśród młodzieży wiejskiej i robotn.

	Chłopcy	Dziewczęta
Pisze utwory lit.	40 (35%)	4 (11%)
Nie pisze	72 (65%)	32 (89%)
Ogółem . .	112	36

Trzeba przypomnieć, że wyniki powyższe dotyczą w znacznej części elity młodzieży robotniczej i wiejskiej.

3. Podobnie jak z pamiętnikami, pragnęliśmy również i przy utworach literackich stwierdzić, o ile służą one do wypowiadania przeżyć wewnętrznych. Materjał do tego znajdujemy w odpowiedziach na pyt. 11 (czy wypowiadasz w utworze swoje własne przeżycia wewnętrzne?) a dodatkowo także 10 i 12.

Tabl. XX. Charakter utworów literackich.

	Chłopcy	Dziewczęta
Wypowiadają przeżycia wewn. w utworach	76 (73%)	66 (76%)
Nie wypowiadają	27 (26%)	20 (23%)
Ogółem . .	103	86

Widzimy, że utwory młodzieńcze, w podobnej mierze jak pamiętniki, służą wypowiadaniu przeżyć.

III.

Jako trzecią grupę wyrazu literackiego młodzieży wyróżniliśmy listy. Zgóry było jasnem, że tylko niektóre listy pisane w latach młodzieńczych będą jedną z form tego wyrazu o jakim tu ciągle mówimy. Dlatego w pytaniu podkreśliliśmy wyraźnie, że chodzi nam o listy ze zwierzeniami. Młodzież też niejednokrotnie w odpowiedziach daje dowód, że rozróżnia te 2 typy korespondencji — taką, która służy jej jako forma zaspokojenia potrzeby zwierzeń, od drugiej, która nią nie jest. Odpowiedzi często brzmią: „Pisuję listy ze zwierzeniami" albo negatywnie: „Nie zwierzam się w listach". Najdobitniej podobna do funkcji pamiętników rola listów przejawia się w jednej z odpowiedzi na pyt. 1, która opiewa: „Nie piszę pamiętników, bo to co mogę napisać w pamiętniku, piszę w listach do osób najbliższych".

Tabl. XXI. Rozpowszechnienie listów jako formy wyrazu.

	Chłopcy	Dziewczęta
Pisze listy	152 (67%)	144 (69%)
Nie pisze	72 (33%)	65 (31%)
Ogółem . .	224	209

IV.

Dla wyzyskania pełni obrazu zestawmy dane o rozpowszechnieniu trzech form wyrazu literackiego wśród młodzieży.

Tabl. XXII. Porównawcze zestawienie 3 form wyrazu liter.

Chłopcy.

Pamiętniki utwory liter. równocześnie (ewent. i listy).	Same pamiętniki (ewent. i listy)	Utwory literackie ewent. i listy	Same listy	Nic	Ogółem
64	32	44	44	40	224
28%	14%	19%	19%	17%	100%

Dziewczęta.

Pamiętniki utwory liter. równocześnie (ewent. i listy)	Same pamiętniki (ewent. i listy)	Utwory literackie ewent. i listy	Same listy	Nic	Ogółem
75	53	17	42	22	209
36%	25%	8%	20%	10%	100%

Zaledwie 17% chłopców a 10% dziewcząt nie wypowiada się pod żadną postacią; 64% chłopców a 70% dziewcząt wypowiada się w pamiętnikach lub w utworach literackich, względnie w jednych i drugich równocześnie (ewent. też i w listach), 19% chłopców, a 20% dziewcząt tylko pisuje listy.

Powyższe wyniki zdają się przeczyć istnieniu jakiegoś odrębnego typu „piszącego" wśród dojrzewającej młodzieży. Przypuszczenie to, że młodzież pisząca stanowi jakiś odrębny typ, który przechodzi przez inny bieg rozwoju, nasuwało się w związku ze zjawiskiem pamiętników. Teoretycznie rozprawiła się z niem p. Bühler we wstępie do „Zwei Knabentagebücher"; zestawienie zaś powyższe stanowi również argu-

ment przeciw niemu. Bo „pisze" w znaczeniu „wypowiada się" ogromna większość młodzieży; jeśli nie w pamiętnikach, to w dwu innych formach wyrazu literackiego.

Zbierając najogólniej mamy prawo stwierdzić, że: 1) zjawisko wypowiadania się w formie literackiej obejmuje ogromną większość młodzieży kształcącej się w szkołach średnich, a także nierzadko spotyka się wśród młodzieży robotniczej i wiejskiej, zwłaszcza stojącej na wyższym poziomie kulturalnym; 2) że u podstawy jego leżą 3 główne motywy: potrzeba ekspresji; pomoc w kształtowaniu charakteru i światopoglądu oraz sublimacja instynktów. Wszystkie trzy pozostają w ścisłym związku z sytuacją psychiczną młodego człowieka w okresie dojrzewania, którą charakteryzują budząca się samowiedza i refleksja, tworzenie własnego świata wartości, masa nowych uczuć w związku z budzącemi się instynktami, poczucie osamotnienia w trudnościach rozwoju. Zjawiska te odczuwane, jako coś nowego i niezwykłego, domagają się wyrazu i znajdują go w pamiętnikach, utworach literackich i listownych wynurzeniach. Poznanie ich daje też niezastąpioną możliwość wniknięcia w psychikę młodzieży, a w następstwie umożliwia skuteczną pomoc w trudnościach rozwoju.

BIBLJOGRAFJA O PAMIĘTNIKACH I UTWORACH MŁODZIEŃCZYCH.

Ch. Bühler. Zwei Knabentagebücher. Jena 1925.

Ch. Bühler. Zwei Mädchentagebücher. Jena 1927.

Ch. Bühler. Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena 1929.

H. Fuchs. Die Sprache des Jugendlichen im Tagebuch Z. ang. Ps. 1927.

F. Giese. Das freie literarische Schaffen bei Kindern u. Jugendlichen Beiheft 7. Z ang. Ps. 1914.

H. Hetzer. Der Einfluss der negativen Phase auf die literarische Produktion und das soziale Verhalten pubertierender Mädchen Quellen u. Studien zur Jugendkunde 4. Jena 1926.

O. Kupky. Tagebücher von Jugendlichen als Quellen zur Psychologie der Reifezeit. Lipsk 1924.

W. Stern. Anfänge der Reifezeit. Ein Knabentagebuch. Lipsk 1925.

S. Szuman. Znaczenie dzienników młodzieży jako źródła poznania jej psychiki oraz metoda korzystania z tego źródła i opracowania materjałów. Warszawa, 1930. Kwartalnik Pedagogiczny 2.

I. STEIN.

PROBLEM ARCYLUDZKI W SZTUCE WYCHOWANIA*)

CZĘŚĆ WSTĘPNA.

Nasza literatura pedagogiczna zbogaciła się w tym roku dwoma dziełami, obejmującemi całość zagadnień. Prof. Nawroczyński dał nam doskonale opracowane Zasady nauczania, a znana dobrze kołom pedagogicznym autorka tak poczytnej Medodyki pierwszych lat nauczania wydała Sztukę wychowania.

Nie jest to teorja wychowania; nie są to nawet skromniej pojęte zasady wychowania; to jest sztuka wychowania. Autorka bowiem rozróżnia między pedagogiką a wychowaniem. Według jej określenia „pedagogika jest nauką o wewnętrznem zharmonizowaniu człowieka", a „wychowanie jest sztuką wewnętrznego zharmonizowania człowieka" (str. 29).

Problem, czy ideał pedagogiczny. Już z tego określenia czy nauki czy sztuki wychowania widać, że Autorka w własny sposób ujmuje problem wychowania. Bo wychowanie jest dla niej przedewszystkiem problemem, problemem wiecznie żywym, problemem jak go nazywa, arcyludzkim, który trwa niezmiennie w dziejach wychowania, jest jeden niezależnie od różnic rasowych, narodowościowych i społecznych i który każda epoka usiłuje rozwiązać po swojemu (str. 20 i 22).

Temu problemowi pedagogicznemu poświęca Autorka część wstępną swej Sztuki wychowania. Jest to jednak najtrudniejsza część książki i wymaga ostrożnego czytania.

---

[1]) **Ludwika Jeleńska,** dr. filoz. Uniw. Tryb. szw. **Sztuka wychowania.** Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych, rok V, Nr. 22. Nakładem „Naszej Księgarni", Warszawa, 1930. Stron 229.

N a u k a i s z t u k a według Autorki nie ma celu zewnętrznego, tylko wewnętrznego. Jest nim rozwiązanie problemu, który wyłania życie i przerzuca w dziedzinę nauki i sztuki. „Problem pedagogiczny jest również przerzuconym obrazem problemu życiowego" (str. 183. Rozwiązanie tego problemu pedagogicznego jest celem wewnętrznym nauki i sztuki pedagogicznej (str. 17).

Tym problemem pedagogicznym jest według Autorki p r o b l e m c z ł o w i e k a w i e c z n e g o, nazwany przez nią p r o b l e m e m a r c y l u d z k i m, t. j. „problem wewnętrznego rozdarcia w duszy ludzkiej (str. 19).

Tu jednak poczyna się pewna niekonsekwencja. „Z tym stanem wewnętrznego rozdarcia, rozstroju — czytamy na str. 19 — człowiek nie mógł się pogodzić, dlatego od najdawniejszych czasów powstał problem pedagogiczny: jak scalić wewnętrznego człowieka, jak go uzgodnić z samym sobą, jak zrobić jednym". Mam przekonanie, że ten problem scalania, doprowadzenia do jedności wewnętrznego człowieka nie może być już owym wewnętrznym celem nauki czy sztuki czystej. Ich rzeczą bowiem poznawać czyli badać problem lub o d t w a r z a ć go artystycznemi środkami, a l e s c a l a n i e t o j u ż c e l z e w n ę t r z n y, t o i d e a ł, i d e a ł j e d n o ś c i. W zwyczajnem pojęciu pedagogiki, zwłaszcza stosowanej, przyjęcie takiego celu nie natrafia na żadne przeszkody metodyczne czy zasadnicze ale założenia, jakie przyjęła Autorka do tego nie prowadzą, albo — drogą, wymagającą wielkiego przeskoku.

Zepsuta czy dobra natura dziecka. Jeszcze większe trudności sprawia ustęp: P r o b l e m a r c y l u d z k i a d z i e c k o (str. 21—26). Autorka porusza zasadniczą zwłaszcza dla wychowania katolickiego kwestję, skąd pochodzi owo wewnętrzne rozdarcie w człowieku, czy ono jest nierozłączne z naturą ludzką, a więc, czy ta natura ludzka jest zepsuta czy dobra. Powołując się na dominikanina O. Gilleta, twierdzi Autorka, że „wyrażenie „natura zepsuta", wzięte w dosłownem znaczeniu, nie ma sensu ze stanowiska filozoficznego" (str. 23). Oczywiście nawet ze stanowiska religijnego nie twierdzi się, że natura ludzka jest zepsuta, zła; uważa się ją tylko za zranioną, skażoną przez grzech pierworodny. I to skażenie, to pęknięcie, tkwiące w naturze ludzkiej, jako przyczynę wewnętrznego rozdarcia — widzi i uznaje Autorka. Ale właśnie dlatego nie dość ścisłe i ostrożne jest powiedzenie: „Natura w dziecku jest dobra, ponieważ dobra jest, jak wykazaliśmy natura ludzka, ale jest w niej jednak rysa „wytrącenie z równowagi" (str. 24). Mam przekonanie, że co innego wykazać, że natura ludzka nie jest zepsuta (zupełnie), a co innego twierdzić na podstawie tego, że natura dziecka jest dobra. Skoro w niej jest rysa, pęknięcie, nie może być dobra. Jest skażona, zarysowana, jest w niej rozdarcie, a religja katolicka doda: jako skutek grzechu pierworodnego. Stanowisko Autorki w istocie swojej i obrazie jest zgodne ze stanowiskiem religijnem, tylko ze sformułowania tego stanowiska nie trzeba wyciągać wniosku, jakoby stała na stanowisku Rousseau'a, że natura dziecka jest dobra.

Czy w małem dziecku jest problem arcyludzki. Muszę wyznać, że mam również trudności z ustępem: Problem pedagogiczny a wychowanie (str. 28—33). Zdaniem Autorki „do pedagogiki ogólnej powinno wejść tylko to, co bezpośrednio dąży do rozwiązania problemu pedagogicznego" (str. 28). Problemem tym, jak wiemy, jest problem arcyludzki, problem wewnętrznego rozdarcia. Ale Autorka twierdzi, że „rozszczepienia, rozłamu wewnętrznego w małem dziecku być jeszcze nie może" (str. 25). Skoro tak jest, to w małem dziecku niema problemu arcyludzkiego, a więc niema i problemu pedagogicznego, niema też i problemu sztuki i wychowania. A jednak małe dziecko wychowujemy, i wobec niego potrzebna nawet wielka sztuka wychowania. Okazuje się z tego, że problem arcyludzki jako problem nie może być sam jeden problemem czy przedmiotem nauki czy sztuki wychowania Natomiast scalenie wewnętrznego człowieka może być celem, ideałem, do którego dąży sztuka wychowania.

Skoro w małem dziecku, jak to stwierdza sama Autorka, niema owego arcyludzkiego problemu, a jednak niezaprzeczenie je wychowujemy, to przedmiotem sztuki wychowania musi być coś więcej. Tu przychodzimy do problemu kultury. I kto wie, czy nie najwłaściwsze byłoby określenie przedmiotu wychowania jako zagadnienia właściwego stosunku natury wychowanka do kultury. Takbym ja ujął zagadnienie wychowania. I tu przychodzi ten socjologiczny punkt widzenia, który od indywidualnego problemu wewnętrznego rozdarcia przenosi nasze oczy na problem społeczny. Ale jaka to będzie kultura, co będzie jej miarą? W ustępie: Czem nie jest wychowanie zajmuje się Autorka tą sprawą. „Jakże potworne byłoby wychowanie — mówi — gdyby ludzie dorośli mogli „urabiać" dzieci na swoje podobieństwo" (str. 26). „Pamiętaj — przytacza słowa Treutowskiego — że nie małpę, nie obraz i podobieństwo siebie samego masz wychować" (str. 27). A więc tą kulturą, do której w właściwy stosunek ma wejść natura wychowanka, nie jest kultura dorosłych, zajmujących się wychowankiem. Jest to coś ponad nimi, ideał kultury, który ma się wyrobić w wychowanku, stworzonym na obraz i podobieństwo Boże, jak każdy człowiek.

Twórczość wychowawcy. „Wyodrębnienie wychowania, jako sztuki, pociąga za sobą konsekwencje — konieczność twórczości artystycznej" (str. 29). „Dzieło sztuki — mówi dalej Autorka — jako wynik twórczości artystycznej, jest tworzeniem czegoś nowego, czego nie było" (str. 30). Otóż „wychowawca ma naprawdę stworzyć to, czego w dziecku niema, stworzyć wewnętrzną siłę organizującą, stworzyć wolę samowychowania" (str. 31). „Człowiek jest sobą, jednolity, zharmonizowany nie wówczas, kiedy staje, lecz wtedy, kiedy dąży. Dlatego pomyślnym wynikiem wychowania jest stworzenie stale działającej siły, nie zaś stałego stanu, pojętego na wzór danej osoby, czy danej grupy" (str. 32).

Na jedno można się zgodzić, że owo zharmonizowanie człowieka, owo scalenie wewnętrznego rozdarcia, jako wynik twórczości wychowawczej, nie

jest stanem stałym, statycznym, ale stanem czynnym, dynamicznym, siłą, stale działającą w świadomym celu kierunku. Trudno mi jednak przyjąć postulat artystycznej twórczości wychowawcy, choćbyśmy wychowywanie nazwali sztuką wychowania. Bo ta sztuka będzie polegać nie na odtworzeniu w wychowanku własnego, choćby artystycznego ideału wychowawcy, lecz jedynie na jego wpływa, na pomocy w dziele późniejszego coraz bardziej autonomicznego samowychowania. Wymaganie od wychowawcy artyzmu wydaje mi się za wielkiem wymaganiem.

Z tem wiąże się ów postulat twórczości z niczego, tworzenia w wychowanku tego, czego w nim niema. Niema w nim harmonji, wewnętrznego scalenia. Trzeba to stworzyć. Ale to tylko przenośnia. „Wewnętrznej siły organizującej, porządkującej" nie stworzymy. Ona w wychowanku być musi. Jeżeli drzemie, mamy ją zbudzić, jeżeli idzie w złym kierunku, mamy tak urobić wolę wychowanka, aby tej sile nadała kierunek właściwy.

Ocena wstępu. To zaledwie wstęp, a tyle zmagania się z poglądami Autorki. A jednak pomimo tego muszę szczerze wyznać, że ten wstęp do sztuki wychowania ma swoją głębię, która w siebie wciąga i zmusza do rozpatrywania najistotniejszych zagadnień, po których powierzchni zwykło się dotąd przechodzić a tak często przepływać. Każdy kto przeczyta ten wstęp, dozna trudu, ale choćby inaczej nieco ujmował poruszone w nim zagadnienia, musi przyznać, że Autorka dotyka ich najistotniejszej istoty. A tego nam dziś przedewszystkiem potrzeba. Ten wstęp zmusza do myślenia.

CZĘŚĆ I.

Wpływ podświadomy.

Nowy podział czynności wychowawczych. Trud zmagania się z duchem Autorki we wstępie wynagradzają sowicie dwie następne części książki, na które rozpada się właściwa jej treść: Część I, Wpływ podświadomy i Część II, Wpływ świadomy. Odrazu powiem,, że czyta się je z ogromnem zainteresowaniem i przyświadczaniem stanowisku Autorki prawie bez wyjątku. A wchodzimy tu w świat, któregośmy z tej strony w dotychczasowych pedagogikach polskich nie oglądali.

Interesuje przedewszystkiem nowy podział czynności wychowawczych. Autorka stoi na stanowisku, że „istotne wychowanie, mające stworzyć w dziecku siłę samowychowania jest bez wpływu nie dopomyślenia. Całe działanie wychowawcy można ująć w słowie: wpływ".

Ten wpływ może być podświadomy lub świadomy. Podświadomy zaznacza się „w uleganiu bezwiednemu naśladownictwu", a świadomy wywołuje „świadome dążenie za podanym wzorem" (str. 39). Wobec tego tytuły wspomnianych części powinny raczej brzmieć: Wpływ na podświadomość i Wpływ na świadomość, bo wpływ wychowawcy musi być zawsze świadom swego celu.

Psychanalityczna podstawa. Samo wprowadzenie wpływu podświa-

domego i związanie go z dziedziną podświadomości jest nowością, opartą o zagadnienia psychanalizy, choć Autorka wcale nie jest zwolenniczką Freuda. „Ta strona nieświadoma przeżyć jest — według Autorki — nawarstwieniem podświadomości najgłębszem, skąd się rodzą skłonności, upodobania, chęć naśladownictwa, czyli upodobniania się coraz przenikliwszego do przedmiotu, którego cień poprzez przeżycie zapadł w naszą podświadomość" (str. 103).

Uzasadniwszy ważność podświadomości w wychowaniu, musiała Autorka odpowiednio podzielić czynności wychowawcze na wpływy, łączące się z dziedziną podświadomości i z dziedziną świadomości. Wedle tego podziału dziedzina podświadomości objęła I. Wpływ środowiska, II. Przeszkody podświadome, III. Działanie pośrednie, IV. Przygotowanie gruntu.

Wpływ środowiska. W ustępach o wpływie środowiska podkreśla Autorka znaczenie atmosfery pedagogicznej. Nie wytwarza jej samo zajęcie; potrzebny jeszcze wewnętrzny szacunek dla pracy, jako dla czegoś, co nie nam służy, ale przez co my służymy sprawie wyższej, ideowość, a przedewszystkiem radość, bo „radość jest dla dzieci normalnym warunkiem rozwoju". Ta „atmosfera radosna nie zależy od sumy rozrywek i przyjemności, ale od wewnętrznej pogody środowiska (str. 45—49).

Podświadome przeszkody polegają na nudzie, strachu i karach. Najgorsi są nudni nauczyciele. Są tacy i wśród nauczycieli religji (str. 60). Wielcy pedagogowie przeciwni byli strachowi i karom. „Strach jest rzeczą psychologicznie i pedagogicznie szkodliwą" (str. 67). „Kary nie lecząc, a spychając do podświadomości, wytwarzają podświadome przeszkody w samowychowaniu, bo wytwarzają tamę, nieznaną samemu osobnikowi" (str. 68). Najciekawsze tu są ustępy, zatytułowane: Nieporozumienie, stawiające nauczycielom jakby zwierciadło przed oczy. Ujrzą tam, jak nie należy mieszać nudy z cnotą, tam za Autorką będą musieli „ze wstydem stwierdzić, że szkoła bardziej jeszcze niż dom nie rozumie wychowania bez kar, nawet i brutalnych" (str. 70). Tam zobaczą, że należy rozróżniać między karą i przymusem. „Przymus jest nieodzowny w wychowaniu, bo jest nieodzowny w życiu" (str. 70). Najważniejsza jednak jest miłość. Bo według Montessori to jest „prawo natury", że „nie dość być stworzonym, trzeba być kochanym, aby żyć" (str. 73).

Pośrednie działanie w tem działaniu na podświadomość odbywa się przez skupienie, zainteresowanie, uwagę, rozkazy, posłuszeństwo, autorytet, przyzwyczajenia i zamiłowania. „Tylko to zajęcie jest wychowawcze, które umie przykuć uwagę" (str. 79). Niezmiernie ważne, najbardziej zasadnicze dla całej sztuki wychowania, jest pojęcie autorytetu przez Autorkę: „Nie wola wychowawcy jest prawem dla dziecka, lecz wola wychowawcy ma dopomóc dziecku do posłuszeństwa prawu, którego wychowawca jest stróżem" (str. 93). A więc nie samowola wychowawcy, ale służenie wyższemu prawu. „Posłuszeństwo, które wywołuje bezwiednie panowanie nad so-

bą, jest podświadomem wychowaniem w wolności" (str. 97). Do tych pośrednich działań należą przyzwyczajenia, ale mają one tylko wówczas znaczenie rozstrzygające, „gdy bezwiednie nabyte stają się świadomem zamiłowaniem, t. j. cnotami" (str. 99). Ale do tego wychowawca musi mieć sam cnotę systematyczności; nie robić wyjątków, nie pozwolić na odkładanie.

Przygotowanie gruntu to przyjście z podświadomości do świadomości. Wiedzie ta droga przez naśladownictwo wzorów. Ta chęć naśladownictwa „bierze się ze skłonu naszej psychiki w danym kierunku, zatem z wewnętrznego podświadomego upodobnienia" (str. 101). Tu właśnie to wielkie znaczenie podświadomości. „Wraz ze świadomem, z tem, co poznajemy, z czego sobie zdajemy sprawę, wciska się to niedostrzeżone, a odczute, przenika wprost do podświadomości; uchyla się w ten sposób od krytyki rozumu i tem pewniej rozgaszcza się w duszy" (str. 103). To też ogromną rolę odgrywa tu subtelność nauczyciela. Jego troska musi przenikać podświadomie, nie może się narzucać, nie może być „troską cierpką" (str. 105). Wobec dziecka obowiązuje skromność. „Jest to chyba chwila smutna, gdy dziecko styka się z brudami życia poprzez nasze słowa" (str. 107). Według Zienkowskiego „płeć od pierwszych dni życia staje się siłą kształtującą, czynnikiem twórczym" (str. 107), a psychanaliza współczesna żąda podświadomego wychowania w skromności" (str. 108). Do wpływów podświadomych, przygotowujących grunt należą przedewszystkiem: silne przeżycia, podsuwania, kierowania instynktami i sugestja z autosugestją. Silne przeżycia, a zwłaszcza silne przeżycia wspólne, wydobywają energje drzemiące w podświadomości (str. 109), podsuwanie, owo nauczanie uboczne, jako droga pośrednia, wiedzie często lepiej do poprawy niż droga bezpośrednia, a „usunięcie powinno być zawsze, jeżeli idzie o postęp, podsunięciem czegoś innego" (str. 112). „Instynkty wszystkie tkwią korzeniami w tym jednym przemożnym instynkcie życia, od wieków znanym instynkcie samozachowawczym" (str. 113). Otóż „znalezienie ujścia wartościowego dla instynktów psycholodzy nazywają sublimowaniem instynktów. „ Najlepszym środkiem wywierania wpływu przez podsuwanie, przez nawarstwienie podświadomości i przesączanie myśli jest książka. Sugestja jest właśnie podsuwaniem, ale wpływ wychowawczy wywiera ona tylko wówczas, jeżeli przekształci się w wychowanku w autosugestję" (str. 122).

Synteza i ocena części I. Czytając i rozważając to wszystko, co Autorka zamknęła w tej części I czuje się odrazu, że to jest nowe w pedagogice polskiej spojrzenie na wiecznie te same zagadnienia wychowawcze: spojrzenie od tej nie odsłanianej dotąd strony duszy dziecka — życia podświadomego. Spojrzenie, aby tę podświadomość uświadomić wychowawcy, uświadomić jej niezmierną wartość w dziele wychowania. Sama Autorka sprawy podświadomości nie uważa w pedagogice za rzecz nową, ale nowe jest syntetyczne ujęcie wszystkich funkcyj wychowawczych z poświadomością związanych, nowe — nadanie ważności tej sprawie. A Autorka nie mówi sama z siebie i od siebie ,mówi z nią cały szereg umiejętnie cytowa-

nych autorów, nietylko nowszych ale i starych. Nigdzie też nauczyciel nie ujrzy tylu swoich błędów, niewytkniętych, ale wynikających z tego nowego spojrzenia.

CZĘŚĆ II.

Wpływ świadomy.

Recepta czy metoda. Praktycy wychowawcy domagają się od teoretyków wskazówek. Ale recepty trudno dawać. Autorka twierdzi słusznie, że w wychowaniu niema tego samego wypadku. Można jednak wskazać metodę postępowania. Tej metody jednak dotąd brak. Zdaniem Autorki bowiem „charakterystyczną cechą stosunków wychowawców do wychowanków jest dorywczość poczynań, brak planu, zupełny brak metody" (str. 128). Jeżeli tak jest to książka Autorki jest pierwszą próbą stworzenia takiej metody.

Autorka nie traci z oczu swego punktu widzenia. Jej zagadnieniem, a według mego stanowiska jej ideałem scalenie wewnętrznego człowieka. Oceniając niezmierną doniosłość podświadomości w dziele wychowawczem i znaczenie sugestji, Autorka słusznie twierdzi, że przecenianie sugestji w współczesnej pedagogice prowadzi do zwężenia osobowości, gdyż „uleganie sugestji jest zrzekaniem się władzy rozumu i woli na rzecz wyobraźni i podświadomego dynamizmu" (str. 128). „Nigdy nie jest zawcześnie przemawiać do rozumu dzieci", a wychowawca tylko wówczas wywiera wpływ świadomy, gdy wola jego przekształca się we własną wolę dziecka.

W książce omówione są trzy zasadnicze metody.

Metoda ideału. Autorka tak określa tę metodę, kiedy na str. 157 daje jej syntezę po niezwykle interesującym wykładzie, stanowiącym może najpiękniejszą część książki: „Metoda ideału polega na zaszczepieniu w duszy ideału Człowieka, któryby z dzieckiem rósł, nabierając coraz pełniejszych cech społecznych, narodowych". Jedynie metoda ideału nie narusza naturalnej miłości własnej, nie uwłacza godności osobistej, ‚bez której wychowanie w istotnem znaczeniu tego słowa jest niemożliwe (str. 132). „Za nic nie wolno wywoływać w dziecku okropnego uczucia bezwartościowości, bo ono do wszystkiego uprawnia (str. 132). „Pokorę i godność osobistą — te dwie cechy istotnej wyższości — może mieć tylko ten, kto zna ideał, jaki chce urzeczywistnić" (str. 133). Ten ideał jednak musi być jego ideałem. Może to sprawić wychowawca przez godną postawę. „Im wyższy ideał godności człowieka nosi w sobie wychowawca, im silniej go umiłował, tem skuteczniej natchnąć nim potrafi młodzież". Młodzież pragnie przyjaciela, któryby ją rozumiał, bo ona właśnie sama siebie nie rozumie" str. 139) .

Tylko metoda tak pojętego ideału pomaga do wychowania osobowości, którą charakteryzują dwie cechy: „świadomość swych indywidualnych

właściwości i świadomość swego człowieczeństwa, tego co nas ogranicza i odgranicza od innych i tego, co nas przerasta i łączy z innymi" (str. 144).

Całkowity ideał człowieka Trzy stopnie tego ideału widzi Autorka: społeczny, religijny, narodowy.

Głębokie jest pojęcie ideału społecznego, w którym nie może zginąć jednostka. „Pedagogiczny stosunek do jakiejbądź społeczności (zgromadzenie, zakon, klasa szkolna, naród) musi być troską o każdą jednostkę i całość"..., kto nie uzna człowieczeństwa w jednostce, ten nie znajdzie głębokiej, metafizycznej podstawy dla solidarności ludzkiej" (str. 145).

Ten „ideał społeczny dochodzi do pełnego rozkwitu w świetle prawd religijnych" (str. 147). „Ideał społeczny dla dziecka jest tak silnie związany z religijnym, że nie da się wyłączyć" (str. 150).

„Ideał narodowy, czysty i jasny bez zboczeń szowinistycznych i komunistycznych rozwinąć się może tylko w związku z ideałem społecznym i religijnym, czyli — całkowitym Ideałem Człowieka" (str. 153).

Metoda objektywizacji. Nazwa potrzebująca wyjaśnienia i dlatego niezbyt szczęśliwa. Jest to właściwie metoda współpracy nauczyciela z pracą wychowanka nad opanowaniem siebie. Dlaczego Autorka nazwała ją metodą objektywizacji? Wyjaśnia to ona sama w ten sposób: Zło objektywizujemy. Jest ono czemś w nas, ale nie jest nami, jest przedmiotem, objectum, którego osoba działająca chce się pozbyć" (str. 165). Wychowawca również może widzieć zło w wychowanku, ale nie może uważać wychowanka za złego.

„Metoda objektywizacji nie rani miłości własnej, nie poniża, nie odbiera ufności, przeciwnie, podnosi godność osobistą, wskazując ideał, i budzi wiarę w jego urzeczywistnienie" (str. 165).

Metoda objektywizacji jest metodą współpracy nauczyciela nad asymilacją ideału całkowitego człowieka przez wychowanka. Ta asymilacja jest sprawą świadomą a przedewszystkiem dobrej woli wychowanka, polega bowiem na przekształceniu się woli wychowawcy w świadome, rozumne, wolne „chce", wychowanka" (str. 158). „Trzeba — mówi Autorka — od dziecka wymagać jasnego, wyraźnego „chcę". Nie należy nigdy pytać się dziecka: Czy przyrzekasz? ani: Czy obiecujesz? ale: „Czy chcesz"? Nie idzie bowiem o przyrzeczenie dane wychowawcy, ale o własne dobrowolne „chcę" dziecka" (str. 210).

„Istota samowychowania polega na wewnętrznym, osobistym przymusie do czynu lub powściągu od czynu" (str. 163).

Zastosowanie tej metody do czynności pedagogicznych. Jeżeli rozdziały poświęcone wpływowi podświadomemu odpowiadały mniejwięcej temu co w dotychczasowych pedagogikach obejmowało się nazwą prowadzenia (Regierung), to rozdziały, poświęcone metodzie objektywizacji odpowiadają temu, co się nazywało karnością (Zucht), stosowaną wobec starszej

młodzieży, mogącej nad sobą panować i mającej już przed oczyma ideał. A jednak właśnie stanowisko Autorki, to stanowisko objektywizacji zła, uważanie go za coś, co może być w wychowanku, ale co nim nie jest, nadaje tym rozdziałom nowe oświetlenie, oświetlenie miłością wychowawcy do zawodu, do wychowanka do ustawicznego dążenia. Tak oświetla Autorka wszystkie te formy współpracy nauczyciela z uczniem, a więc lekcję szkolną, którą nazywa „bezwarunkowo najistotniejszym czynnikiem wychowawczym" (str. 181), wieczorne wspominki, zapiski lub pogadanki wychowawcy o konkretnych życiowych sprawach (str. 169, 171, 177, 178), regulamin, który, aby miał wartość wychowawczą musi wywołać dobrowolne chcę ze strony młodzieży" (str. 183), samorząd (194—196) i organizacje uczniowskie. W omówienie tych sprawa z punktu widzenia metody objektywizacji wnosi Autorka niezmiernie cenny, bo jedynie rozumny pogląd na rolę wychowawcy, bez którego nie obejdzie się żadne wychowanie, choćby celem jego było samowychowywanie. I znowu w tych rozdziałach o metodzie objektywizacji stawia Autorka przed oczy wychowawcy, owo zwierciadło, w którem ze wstydem musi ujrzeć własne błędy, popełniane w wychowawczej pracy. Ujrzy tam owo tak częste obwinianie dzieci i pomawianie ich o złą wolę (str. 198—199), ujrzy tam owe szkolne oczy, któreby chciały, „aby młodzież wszystkiemi lekcjami jednakowo się interesowała, wszystko jednakowo umiała, zawsze była jednakowo uważna, wszystko jednakowo pamiętała, słowem, aby młodzież była taka, żeby z nią w szkole nie było kłopotu" (str. 201). Zobaczy tam, czem jest szyderstwo nauczyciela (str. 204) lub owo zawstydzanie, bo tylko rozmowa w cztery oczy i tylko miłośnie wypowiedziana prawda działa" (str. 207). Zobaczy tam, że „zasadniczą pomocą, której potrzebuje dziecko, wzbudzenie wiary w siebie, i wywołanie radosnego, pogodnego zadowolenia z małych choćby powodzeń" (str. 209). „Bóg z nami i z drugimi cierpliwy, bądźmy i my dla drugich cierpliwi" (str. 214).

Metoda specjalizacji wysiłku. Znowu jesteśmy wobec tytułu, który się sam nie tłumaczy. Nie tłumaczy się też nawet po przeczytaniu kilku początkowych ustępów. Nie mogę powiedzieć, aby obie nazwy: metoda objektywizacji i metoda specjalizacji wysiłku były szczęśliwe nawet dla bardzo szczęśliwie ujętego przedstawienia i oświetlenia czynności i zagadnień wychowawczych temi nazwami objętych.

Ale idźmy drogą rozumowania Autorki, aby zrozumieć, co to jest metoda specjalizacji wysiłków. Droga ta rozpoczyna się od wyboru „Przez wybór człowiek dowodzi swej wolności i zdobywa swą wolność" (str. 214). „Niema życia bez rozumnego wyboru,... który odgrywa coraz znaczniejszą rolę w życiu umysłowem, aż staje się „alfą i omegą całego moralnego rozwoju" (str. 216). Ale wybór nie wystarcza, potrzeba wysiłku, aby go w czyn wprowadzić. „Nic w życiu nie uchroni od wysiłku, jeśli chcemy iść naprzód. Tylko stoczyć się można bez wysiłku". W tych aktach woli trzeba jednakże dziecku pomagać, ułatwiając wy-

bór przez wywoływanie i utrwalanie obrazów przeciwnych antagonistycznych i przez zewnętrzne przejawy. „Gdy dziecko namarszczone, gdy w klasie czuć atmosferę buntu, jedno zręczne słowo wychowawcy, wywołujące uśmiech — a twarze się rozjaśniają, cienie gniewu pierzchają — dzieci uśmiechnięte nie mogą się zacinać" (str. 220). To wszystko ułatwia wybór, ale do wykonania potrzebna nietylko dobra ale silna wola. „Przymus w postaci silnej woli wychowawcy, musu, który oszczędza wahań, jest pomocą. Dopiero na tych fundamentach, budowanych przez poszczególne akty woli ma wyrość przyzwyczajenie ta tendencja „zdobyta przez powtarzanie czynności do analogicznego ich powtarzania z łatwością i przyjemnością. Ale to byłoby tylko zmechanizowanie przyzwyczajeń, na czem nie można zasadzać wychowania" (str. 225). Nic nie uchroni od własnego wysiłku na drodze do zdobycia cnoty i charakteru. „Ale wysiłek człowieka cnotliwego nie jest równoznaczny z ciągłą walką wewnętrzną" (str. 226). Otóż między cnotami jest wewnętrzny związek, gdyż wszystkie one wymagają roztropności w wyborze, wytrwałości w czynie.... Niechaj dziecko praktykuje tę cnotę, do której ma specjalne zamiłowanie, a przez tę pracę ogólny jego poziom moralny się podniesie, bo wzrośnie czujność, łatwość decyzji, niezłomność woli" (st. 227). „Ze względów pedagogicznych — mówi Autorka — jest fakt psychologiczny doniosły, na nim opieramy metodę specjalizacji wysiłków" (str. 227). A więc metoda specjalizacji wysiłków to metoda praktykowania cnoty, do której ma się specjalne zamiłowanie. Na tej praktyce wykształci się wciąż działająca, rozumna, silna i sprawna „Dobra Wola", bez której niema osobowości z charakterem.

Ocena całości. Są książki ,nad któremi nie można przejść do porządku dziennego lub powiedzieć: dobra, pożyteczna, warta czytania. Trzeba z niemi przeżywać ten sam problem i z punktu widzenia tego problemu rozpatrywać wszystkie związane z nim zagadnienia. Do tego zmusza i ta książka. To wielka jej wartość.

To nie jest teoretyczny ,naukowy, systematyczny wykład. „Sądzimy — mówi Autorka w przedostatniem zdaniu — że pedagodzy, znający pedagogikę teoretyczną, znajdą ujęcie zagadnień w oświetleniu sztuki wychowania". I to oświetlenie udało się Autorce w zupełności. Pada ono żywo i jasno z zagadnienia na zagadnienie, jak promienie ruchomego reflektora. To nie wykład statyczny, to dynamiczne oświetlanie problemów, zmuszające do ruchu myśli. To druga wielka wartość książki.

Dynamika, poruszająca to oświetlenie zagadnień to dynamika ciągłego wysiłku wychowawcy i dynamika miłości dziecka w imię wspomnianej wyżej zasady: „trzeba być kochanym, aby żyć". I przedstawienie obowiązków wobec dziecka i obrazy błędów i braków wychowawczych płyną z tej dynamiki miłości. I to jest największa wartość książki.

W szeregu oryginalnych, syntetycznych dzieł w literaturze pedago-

gicznej polskiej jest to dzieło wielkiej wartości, a wartość jego wzrośnie przez wpływ jaki wywrze. Jeżeli Metodyka pierwszych lat nauczania taką cieszyła się poczytnością, to Sztuka wychowania zyska wśród nauczycieli jeszcze większą. A zwiększy się jeszcze przez poczytność wychowawców, którzy nie są nauczycielami, a którzy z tą książką w ręku przemyśliwać będą arcyludzki problem wychowania własnych dzieci i z niej będą się uczyć sztuki wychowywania, sztuki odwiecznej, ale wiecznie odmładzającej się w wiecznie nowych warunkach życia, zwłaszcza, kiedy to życie odradzać trzeba w promieniach miłości do nowego człowieka, którego wychować trzeba od dziecka.

Z ŻYCIA SEKCJI PEDAGOGICZNEJ

a) Posiedzenie Zarządu Sekcji Ped.

W dniu 7 grudnia 1930 r. odbyło się posiedzenie Zarządu Sekcji Pedagogicznej łącznie z Komitetem Redakcyjnym Kwartalnika Pedagogicznego.

Przewodniczący kol. Rogalczyk zdał sprawozdanie z działalności Sekcji za rok 1930 i podał projekt prac na przyszłość. Po ożywionej dyskusji, w której zabierali również głos i dorzucili swe cenne uwagi członkowie Komitetu Redakcyjnego, postanowiono:

Rozpoczęte badanie nad psychiką narodową polską jako etap do opracowania naukowych podstaw wychowania narodowego dalej kontynuować przerzucając punkt ciężkości prac na Kwartalnik Pedagogiczny. Sekcja Pedagogiczna zajmie się w pierwszym rzędzie zbieraniem materjału do wspomnianego zagadnienia.

Dużo mogą dorzucić Sekcje przy Kołach i Oddziałach przez omawianie i opisywanie spraw wychowawczych z terenu szkół. Tu głównie należy zająć się psychiką dziecka wstępującego do szkoły. Różne badania w różnych okolicach Polski pod względem struktury psychicznej, dałyby nam pogląd na sprawę dojrzałości szkolnej. (Schulrcife).*

---

* Na razie przytaczamy najciekawszą w tym względzie literaturę:
1. K. Penning: Das Problem der Schulrcife -- Leipzig — 1926.
2. T. Krause: Zum Problem der Schulrcife (Zeitschrift für pädagogische Psychologie. experimentelle Pädagogik u. jugendsliche Forschung — Nr. 6. — Juni 1930 Leipzig).

Równocześnie należy zająć się kwestją współpracy szkoły a domem, gdyż jest to jedna z najważniejszych spraw w dziedzinie wychowania, łączy się ściśle tak z pedagogiką jak i socjologją.

b) Konkurs.

W ubiegłym roku szkolnym Sekcja Pedagogiczna Stowarzyszenia Chrz. Nar. Naucz. Szkół Powszechnych powzięła myśl zainicjowania badań nad psychiką narodową polską, któreby posłużyć mogły jako jedna z podstaw dla rozpatrywania zagadnienia wychowania narodowego. Badania takie wyobraża sobie Sekcja Pedagogiczna, jako pracę zbiorową zespołu osób pracujących teoretycznie i praktycznie na różnych polach, a więc psychologów, historyków, antropologów, nauczycieli, publicystów, literatów i t. d. Plan takiej pracy zespołowej musi być oparty na uprzedniem zapoznaniu się z dotychczasowym stanem badań w dziedzinie psychologji różnicowej narodów, co stanowi temat pracy naukowej dla osób pracujących na polu psychologji. Ażeby pracę taką wywołać Redakcja Kwartalnika Pedagogicznego ogłasza niniejszem konkurs na pracę naukową na temat:

„Dotychczasowy stan badań nad psychologją porównawczą narodów (postawienie zagadnienia, metody, wyniki)".

Praca ta ma służyć za podstawę do opracowania projektu organizacji zespołu badań nad psychiką narodową polską i będzie stanowić pierwsze stadjum zamierzeń Sekcji Pedagogicznej.

Rozmiary pracy: minimum 5 arkuszy druku 8°.

Termin składania rękopisów: 31. III. 1932 r. Rękopisy winny być pisane na maszynie lub pismem czytelnem.

---

3. Langes-Legrün: Handbuch für den Anfangsunterricht — 1 Band str. 3—14 (Ch. Bühler: Der 6-jährige in psychologischer Betrachterung). Wien 1926 — Berlin — Leipzig — New-York.
4. H. Hetzes: Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit — (Beitrag zur psychologischen Bestimmung der Schulreife) — Wien — Leipzig — New-York. 1926.
5. Ch. J. Zweigel: Über die Wirksamkeit von Aufgaben in der frühen Kindheit (jak wyżej!). Wien — Leipzig, 1929 r.

Nagrody: I — 1200 zł., II — 800 zł. Jedna lub parę najlepszych prac będą wydrukowane w całości lub w części (zależnie od rozmiarów) w Kwartalniku Pedagogicznym, za co autorzy otrzymają oddzielnie honorarjum. Zależnie od wartości nadesłanych prac jury będzie miało prawo innego podziału sum nagrodowych (skomasowanie lub podzielenie na drobniejsze nagrody), lub nieprzyznanie żadnej nagrody, o ile żadna z prac nie będzie stała na odpowiednim poziomie naukowym.

Skład jury jest następujący:
Prof. Dr. Ludwik Jaxa Bykowski,
Doc. Dr. Jan Mydlarski,
Prof. Dr. Bohdan Nawroczyński,
Senator Michał Siciński,
Prof. Dr. Stefan Szuman,
Prof. Dr. Kazimierz Tymieniecki,
Dr. Zygmunt Ziembiński.

Do rękopisu zaopatrzonego godłem załączyć należy zapieczętowaną kopertę z tem samem godłem, zawierającą nazwisko autora.

Z PIŚMIENNICTWA

a) Książki.

Dr. Jan Demoor i Tobjasz Jonckheere. La science de l'éducation. (Bruksela — Paryż 1925 r.).

Jest to całkowity obraz pedagogji, opartej na podstawach naukowych, ułożony systematycznie, a przytem zawierający pewne ogólne wskazania praktyczne. Autorzy dają całokształt wychowania, zwracają się do wszystkich nauczających oraz tych, co z kwestjami pedagogicznemi są w ten lub inny sposób związani.

We wstępie zaznaczają ewolucję, jaką przeszła pedagogja, będąc pierwotnie nauką spekulatywną, została następnie oparta na biologji i psychologji. Wyłania się nowa nauka, której podstawą jest obserwacja. będzie ona niejako, w przeciwieństwie do nauki filozoficznej indywidualnej — nauką zbiorową, bo opartą na zbiorowej obserwacji i doświadczeniu. Będzie ona zawsze niekompletną, podlegającą ustawicznie rozwojowi. Musi bowiem coraz głębiej studjować dziecko, jego naturę i rozwój. Dziecko coraz więcej nabiera znaczenia, wchodzi w życie i wymaga wychowania i nauczania coraz szerszego i doskonalszego. Otrzymuje ono je w szkole i poza szkołą. Trudne więc zadanie ma wychowawca. Nietylko musi się posługiwać tem, co zdobył dzięki nauce, ale musi tę naukę coraz bardziej uzupełniać, z drugiej strony musi znać życie, do którego prowadzi dziecko.

Księgę I poświęca autor życiu komórkowemu. Zawiera ona: teorję komórkową, budowę komórki, jej funkcje i zmiany, którym ona podlega. Wypowiada tu autor opinję o koedukacji, opinję ciekawą, z punktu widzenia tej książki, mianowicie: uważa koedukację przy dzisiejszym stanie szkół za niepożądaną, jako przeciwną postulatom biologicznym. W dalszym ciągu jednak, zalecając indywidualizację kompletną w szkole nowego typu, oczywiście zgadza się na koedukację.

Mówiąc o ewolucji, jakiej podlega istota ludzka, i o jej rozwoju podaje warunki ogólne, praw energetyzmu, najmniejszego wysiłku, wzrost.

W księdze II omawia system nerwowy i jego funkcje z punktu widzenia pedagogicznego. Rozdział dodatkowy, poświęcony jest wykształceniu moralnemu, społecznemu i płciowemu. Dalsze rozdziały obejmują: zmysłu wogóle, zmysł równowagi i mięśniowy. Kształcenie zmysłów.

W książce III są zaznaczone niektóre dane psychologiczne jak pamięć, świadectwo, kłamstwo, uwaga, zmęczenie, przeciążenie oraz wskazówki pedagogiczne, związane z problemem zmęczenia umysłowego. Tu należy zaznaczyć zasadniczą uwagę autorów: wychowawcy nie mogą wskazywać, co uczeń „powinien" zrobić, lecz raczej powinni określać, co on „może" zrobić i na tem opierać pracę w szkole. Ciekawa jest część następna o znaczeniu zdolności umysłowych i metodzie testów. Autor mówi, iż nie należy mieszać poziomu umysłowego dziecka z jego rozwojem pedagogicznym. Testy muszą być robione b. umiejętnie, mimo to jednak nie dają dostatecznej gwarancji oceny inteligencji dziecka. Rzucają jednak b. ciekawe światło na jedno z zasadniczych zagadnień psychopedagogji. Oczywiście, wartość jednostki w życiu nie zależy od cech inteligencji w dzieciństwie lub w wieku młodzieńczym, odgrywa tu jeszcze rolę wiele innych czynników, jak wola i energja moralna. Nie zmniejsza jednak to ich wartości przy mierzeniu zdolności umysłowych.

Część V poświęcona jest ewolucji dziecka i zabawie. Autorzy podają podział wieku dziecka, który odbiega nieco od podziału, ustalonego przez Claperèda i innych pedagogów. Nasępnie zestawiają różnicę między umysłowością dziecka i człowieka dorosłego, i wnioskują, że łatwiej dziecku współżyć z człowiekiem dorosłym, niż młodzieńcowi. Gra tu rolę przedewszystkiem nie sfera zainteersowań, lecz sfera uczuć, uczuciowość rodzi się w wieku młodzieńczym i wówczas dochodzi do największego napięcia. podporządkowują mu się inne dziedziny życia duchowego. Brak więc tej równowagi duchowej u młodzieńca, powoduje najczęściej rozdźwięk między starym i młodym. Jest to bardzo cenna wskazówka pedagogiczna. Stąd i dążenie w wieku młodzieńczym do nieograniczonej wolności, która nie powinno być hamowane, lecz odpowiednio przez pedagoga kierowane. Takie jest właśnie zadanie szkoły. Jednym ze środków wychowawczych jest zabawa u dziecka. Ten popęd do zabawy powinna szkoła wyzyskać.

W księdze IV mowa jest już o samej szkole i jej ewolucji; a więc o zasięgu ogólnym szkolnictwa i zakładach opiekuńczych dla dzieci.

Chodzi tu autorom nie o historję szkolnictwa w poszczególnych krajach, lecz raczej o charakterystykę szkoły współczesnej i zwrócenie uwagi na szereg faktów, mających wykazać ogólny postęp w szkolnictwie. Fakty te coprawda przeważnie zaczerpnięte są z Belgji. Autor stwierdza, że rodzina dzisiejsza jest rozbita, przeważnie z powodu warunków ekonomicznych, że więc rodzice nie mogą mieć dostatecznego wpływu na wychowanie dziecka. Zastąpić ich powinna pod tym względem szkoła, rozpoczynając od najmłodszych lat dziecka. Zadaniem dzisiejszej szkoły jest przygotować dziecko do życia wśród społeczeństwa, w przeciwieństwie do dawnej, która była tylko jednym z ogniw życia i właściwie przygotowywała do określonego zawodu. Opieka nad dzieckiem rozpoczyna się jeszcze przed jego urodzeniem w zakładach dla matek, następnie w żłobkach i t. p. Jako przykład autorzy podają organizację belgijską pod na-

zwą: „Dzieło narodowe opieki nad dzieckiem" oraz patronat przy Lidze Narodów.

Dalej idzie ogródek dziecięcy właściwy i Case dei bambini. Ogródek dziecięcy, założony przez Froebla przechodził rozmaite fazy, a błędy jego polegają tylko na tem, że Froebel nie był z założenia nauczycielem, lecz filozofem. Case dei bambini nie przeciwstawiają mu się, lecz raczej go dopełniają. Następnie autorzy mówią o szkole powszechnej, zakładach pozaszkolnych: a) szkoły na świeżem powietrzu, b) współpraca rodziców, gdzie omawia się tak ważną i coraz więcej rozpowszechniającą się sprawę świetlic dla młodzieży, c) sieroty. Wreszcie podana jest charakterystyka współczesnej szkoły powszechnej i omówienie wszystkich jej przedmiotów. Wykształcenie powinno być całkowite, w myśl zasady Spencera, a oparte na tak zw. centrum ośrodka zainteresowania, jako najskuteczniejszym dla podtrzymania ciągłej uwagi. Pociągnie to za sobą zmianę programu szkolnego. Metoda centrum ośrodka zainteersowania już jest zastosowana w niektórych krajach; daje ona doskonałe rezultaty, ale wymaga wielkiej pracy i wysiłku ze strony nauczycieli.

Omawiają następnie dość obszernie metodę szkoły pracy. Do tych zmian programu musi być przystosowany podręcznik szkolny. Nie powinien on ani zastępować słów nauczyciela, ani pracy ucznia, a jedynie powinien przypominać i dopełniać. Szeroko natomiast powinna być uwzględniona lektura już w szkole powszechnej. Poruszają wreszcie sprawę dzieci leniwych. Odpowiednia ankieta wykazała, (w Belgji), że istotnie leniwych dzieci jest zaledwie 2%, przyczyn zaś lenistwa należy szukać gdzieindziej, przedewszystkiem w zdrowiu dziecka. Przygotowanie do życia społecznego daje dziecku już w szkole powszechnej samorząd, który może być, według autorów, stosowany już od 10 roku życia. Autorzy w dopełnieniu rozprawiają się krótko z neutralnością religijną w szkole. „Niema się prawa wkraczać w dziedziny wolności sumienia"... dziecka — według nich. Oczywiście, wychowanie moralne jest uwzględnione, w szerokim zakresie, na każdym kroku pracy pedagogicznej. Na czem ta moralność ma być oparta, nie jest powiedziane.

W następnym rozdziale omawiają metodę Decroly, Daltona i Winnetka.

Potem mówią o szkołach dla dzieci, które rozwijają się nieprawidłowo, a więc szkoły dla głuchoniemych i niewidomych, dla kalek, opóźnionych w rozwoju, nienormalnych.

Dalej wspominają krótko o szkołach, które dopełniają nauczanie początkowe, a więc szkoły techniczne, czwarty stopień szkoły powszechnej, o orjentacji zawodowej, kursach dla dorosłych i nauczaniu technicznem.

Ostatni wreszcie rozdział poświęcony jest szkole średniej: szkoły nowego typu, szkoły średnie, szkoła jednolita, nauczanie na wyższych stopniach szkoły średniej.

Syntezę ujmują w zakończeniu p. t. czem jest nauka wychowania.

Zastanowimy się pokrótce nad poszczególnemi sprawami ostatniej księgi. Mówiąc o nowych metodach nauczania, autorowie wskazują, iż zmierzają one przedewszystkiem ku wyrobieniu twórczości u dzieci, nie zaniedbując pracy zbiorowej, szanują indywidualność dziecka z jednej strony, z drugiej pozwalają nauczycielowi wywierać dobroczynny wpływ przy nauczaniu zbiorowem. Zyskuje się wówczas na czasie, stawiając jednocześnie ucznia w warunkach najlepszego rozwoju jego zdolności i spożytkowuje się jego wysiłek osobisty, pobudzając również i wolę. Autorzy, jak widzimy z tytułów rozdziałów, nie ograniczają się do pedagogji dzieci normalnych. Podają oni zasady wychowania dzieci o nieprawidłowym rozwoju, czy to z powodu choroby lub kalectwa, czy też dzieci zacofanych w rozwoju umysłowym, wreszcie dzieci przestępczych. Kładą oni specjalny nacisk na nauczanie i wychowanie tych dzieci, zwłaszcza dzieci niedorozwiniętych umysłowo, których w każdej szkole znajduje się pewien odsetek i które sprawiają wiele trudności przy nauczaniu, same jednocześnie prawie nie korzystają z nauki.

Dalej autorzy przechodzą do nauczania na IV stopniu (u nas 7) szkoły powszechnej, kt. nie powinno być nauczaniem fachu jakiegoś, lecz służyć ogólnemu rozwojowi dziecka. Przewaga pracy poświęcona tu będzie obserwacji i samodzielnej pracy z uwzględnieniem w szerokim zakresie pracy ręcznej.

Poruszają następnie krótko sprawę kursów dla dorosłych i nauczanie techniczne. Przechodzą wreszcie do szkół średnich. A więc przedewszystkiem kwestja t. zw. szkół powszechnych w rodzaju Reddie, Litza etc. Jakie jest ich znaczenie: „są one prawdziwemi laboratorjami pedagogji praktycznej, powodzenie ich nie pozostaje bez echa i pociąga za sobą ulepszenie i udoskonalenie metod i regimu zakładów nauczania początkowego i średniego".

Co do szkół średnich, to są oni oczywiście zwolennikami szkoły jednolitej, dając jednek za wzór szkoły belgijskie, gdzie różniczkowanie zaczyna się od 12 roku życia (II klasy naszej). Tutaj rozważają dość szczegółowo „nierozstrzygniętą" kwestję greki i łaciny i języków nowożytnych. Twierdzą, że nauczanie języków nowożytnych nie ma dziś jeszcze tych podstaw i tej metody ustalonej. które ma nauczanie greki i łaciny, dlatego może jest tylu zwolenników ostatniej.

W ostatnim rozdziale o nauce pedagogji autorzy stwierdzają najprzód, że nieliczne tylko uniwersytety przyznały jej osobne katedry i zwróciły uwagę na jej nauczanie. Zapytują, ile dziś osób istotnie jest w możności rozstrzygnąć jej problemy na zasadach naukowych, a ile osób o niej mówi. Wiele rzeczy pozostaje jeszcze dziś nierozwiązanych. Określają więc zadanie nauczyciela jako nieustannego obserwatora i twórcy. Nie należy się zatrzymywać na rzeczach już znanych, gdyż to osłabia pęd naprzód i entuzjazm w tym kierunku.

Jak widzimy książka ta jest bardzo ciekawa i dająca nauczycielowi całkowity pogląd na wychowanie. Porusza zasadnicze jego zagadnienie.

opierając je na biologji, jednocześnie daje wskazówki praktyczne, mając zawsze na widoku wysoki ideał wychowawczy. Obejmuje przytem całokształt wychowania, z kart jej wygląda całość systemu, którego oddzielne części są ze sobą ściśle związane. To też — nauczyciel czy to szkoły powszechnej czy średniej nie może zasklepić się w swojej jedynie dziedzinie, musi tę całość objąć i tak kierować każdą komórką, by ona stanowiła przyczynek do przygotowania do życia, życia społecznego przedewszystkiem, któremu szkoła ma służyć.

Dla każdego nauczyciela będzie książka ta zawierała cenne wskazówki, zwłaszcza dotyczące nowożytnego nauczania. Systemy nowoczesne są potraktowane dość pobieżnie, dają jednak pogląd zasadniczy i pobudzają do studjów nad nimi. Autorzy zdają sobie doskonale sprawę z tego, że wszystkie postulaty nie mogą być zastosowane dziś i we wszystkich szkołach, ważną rzeczą jest jednak, że nie ograniczają się do smutnych faktów, lecz wskazują ideał, do którego nauczyciel zdążać powinien, a jednocześnie dają wskazówki rozstrzygnięcia b. licznych zagadnień.

J. Kołudzka.

Giovanni Gentile. La Riforma dell' Educazione Discorsi ai Maestri di Trieste. Milcuo Fratelli Treves Editori 1928.

Silne echo w sercach słuchaczy musiały wywołać wykłady Gentile'go, gdy wygłaszał je na kursie wakacyjnym dla nauczycieli szkół średnich i wyższych, zebranych w Trieście w roku 1919, a więc świeżo po uwolnieniu tego miasta z pod przemocy Austrji i wcieleniu do ojczystej macierzy — Włoch, skoro czytane teraz po dziesięciu latach, u cudzoziemca potrafią wzbudzić entuzjazm i radością napełnić serce, karmiąc je wiarą w niezniszczalność ideału.

Treścią ich są zagadnienia, które nietylko włoskich patrjotów żywo mogą poruszyć, bo roztrząsając w porywających słowach sprawę unarodowienia wiedzy i szkoły, zasadniczo ją rozstrzyga w sposób dający się dla każdego narodu zastosować. Narodowość — tak mówi — jest to realizująca się wysiłkiem ogółu jednakowo czujących obywateli misja duchowa, jest „stawaniem się", jest dążeniem, aby nadać najpiękniejszy i najpełniejszy wyraz tej idei, którą w duszy swej jako coś najświętszego piastujemy. Zgodnie z zasadą, głoszoną przez Mazzini'ego uznaje Gentile narodowość jako ogólną wolę ludu, stwierdzającego swój własny byt.

Koncepcję „stwierdzania samego siebie" czyli stwarzania swej osobowości, uważa Gentile jako podstawę wychowawczą nietylko narodową, ale indywidualną.

To nasze własne „ja" wyróżniające się od wszystkich innych poczuciem swoistem, nie jest jakąś abstrakcją, ale rzeczywistością, wyraża się jakimś określonym językiem, ma swoich rodziców, ma swoją ojczyznę, ma poetów, których rozumie i odczuwa, ma przyjaciół, ma swoją historję; — wychowujemy, działając tą naszą określoną indywidualnością,

na wątłą młodocianą istotę, oddaną naszemu wpływowi, aby jej coś z nas samych udzielić tak jednak, by młodego życia sobą nie przygniatać, skorupą form nie krępować, ale pomóc jej, by własne swe siły wzmocniwszy, dalej rozwijała się sama i stwarzała coraz nowe formy, nowe możliwości.

Wychowywać mamy zatem do wolności, a wolność jest postulatem świadomości moralnej, która cechuje wyłącznie człowieka z pośród wszystkich istot żywych. Wolność jest warunkiem naszego życia duchowego; udowadnia to autor w filozoficznym wywodzie, analizując proces myślowy każdego człowieka i akt twórczy badaczy naukowych i artystów.

Dzięki tej wewnętrznej wolności wychowanek przyjmując myśli i uczucia, podsuwane mu przez wychowawcę może je asymilować i przetwarzać w swój indywidualny sposób.

Istotnie dobre wychowanie nie ogranicza wolności wychowanka, jak zdawałoby się pozornie, ono prowadzi go do źródeł piękna, n.p. nauczyciel ucząc języka i literatury ojczystej nie daje suchych formułek tylko albo zbioru nazwisk i faktów, ale czyta razem z uczniami najpiękniejsze utwory mistrzów słowa i tak razem ucztują duchowo, wchłaniając myśli i uczucia poetów czy prozaików. W chwili zespolenia się nastrojonych na jeden ton serc — autora i słuchaczy — dokonywa się cud przelewania się prądu duchowego od tego, który ukazuje nowe horyzonty, do młodych, biorących zarzewie zespołu w swoje wnętrze, by stworzyć, rozwijać, podnosić szlachetną pracę doskonalenia dalej i dalej... Tak do skarbów kultury tradycją przekazanych, każde nowe pokolenie coś swego własnego dodaje i przyczynia się do wzmocnienia jej.

Punkt ciężkości w dziele Gentile'go, to wiara w potęgę ducha, to idealistyczny pogląd na świat, kulturę i wychowanie.

Zbrojny tą wiarą, wyjaśnia swoim słuchaczom, względnie czytelnikom koncepcję idealistycznego ujmowania otaczającej nas rzeczywistości, rozpinając misterną sieć dowodzeń, o koronkowej niemal konstrukcji, w której dokonywa analizy naszych pojęć o świecie i konkluzje, że tylko wysiłkiem ducha wżywamy się w rzeczywstość, bez myślenia odczuwania i działania naszego, natura pozostałaby czemś poza nami, czemś obcem, czemś... o dziwny, a głęboką prawdę w sobie noszący paradoksie — czemś abstrakcyjnem.

Dzięki przenikaniu naszych myśli w mrok dziejów, dzięki możności uspołecznienia nowych wartości, powstaje ciągłość kultury, dlatego życie ludzkie ma swoją cenę, a wychowanie jest świętą misją. I dlatego jeszcze nie życie jest bólem, lecz nuda jest jedynym bólem życia, bo uczucie, że niema się nic do czynienia jest śmiercią ducha.

Jednym tchem wchłania się silne, piękne rozumowanie autora o znaczeniu jedności wychowania, jedności w tem znaczeniu, że wszystkie działania wychowawcze zmierzają do wytworzenia harmonijnej całości — pod tym kątem widzenia i wychowanie fizyczne jest tylko cząstką tej ogólnej pracy nad pięknem osobowości ludzkiej.

Takich i tym podobnych poglądów o cechach wybitnie idealistycznych pełne jest dzieło Gentile'go, które w przekładzie polskim ma się niebawem ukazać.

Miejmy nadzieję że górne jego loty ożywczem tchnieniem napełnią, stęsknione za ideałem, serca pracowników na polu pedagogicznem.

Z. Korczyńska.

Heinrich Kautz. Industrie formt Menschen. Versuch ener Normierung der Industriepädagogik. Verlagsanstalt Benziger et Co. A. G. Einsiedel 1929, str. 276.

H. Kautz jest znanym propagatorem myśli specyficznego, naukowego traktowania psychiki „człowieka przemysłowego", jako odrębnego i bardzo często spotykanego typu człowieka nowoczesnego. W tym celu wydał już szereg prac, m. in. ciekawą książkę „Im Schatten der Schlote" (Benziger, 3. Aufl. Einsiedeln — Köln 1928) oraz „Um die Seele des Industriekindes" (Auer, 2. Aufl. Donauwörth 1929). W przedmowie do książki niżej omawianej zapowiada trzytomowe dzieło o „rodzinie przemysłowej".

Książka „Industrie formt Menschen" jest właściwem zapoczątkowaniem i próbą naukowego ujęcia problematu „pedagogiki i psychologji przemysłowej". Ma ona charakter czysto teoretyczny. Autorowi chodzi o możliwie jasne postawienie kwestji, czem jest pedagogika i psychologja przemysłowa. W szczególności rozstrzyga pytania: Z jakiej ogólno- kulturalnej sytuacji wynika potrzeba pedagogiki przemysłowej? Gdzie leżą punkty zaczepne dla systematycznej budowy i rozbudowy przemysłowo-pedagogicznego myślenia i działania? Jakie są normy pedagogiki przemysłowej na podstawie określonych faktów przemysłowo-psychologicznych?

Racje wyodrębnienia nowej, samodzielnej dziedziny pedagogiczno-psychologicznej wywodzi: 1) z odrębności świata przemysłowego, warunkującego swoiste ukształtowanie psychiki człowieka przemysłowego (widzi w pedagogice przemysłowej konsekwencję psychologji przemysłowej); 2) swoistej sytuacji nowoczesnego kulturalnego człowieka, wywołanej przez rozwój kapitalizmu (widzi w pedagogice przemysłowej środek, służący do przezwyciężenia ducha kapitalistycznego); 3) z istnienia szerokiego świata proletarjatu, usilnie domagającego się pomocy (problemat przezwyciężenia ducha proletarjackiego); 4) z faktu przekształcania się psychicznego życia wskutek rozwoju techniki ,podwyższenia się i zmian wytwórczości, obrotu i zużytkowania dóbr materjalnych (problemat pedagogicznego zwalczania szkodliwych skutków industrjalizmu).

Autor traktuje problemat przemysłowej pedagogiki i problemat przemysłowej psychologji w oddzielnych częściach swej książki. Na wstępie wyjaśnia, kogo właściwie należy uważać za „człowieka przemysłowego". Otóż, jest nim nietylko robotnik, zatrudniony w przemyśle, lecz także rzemieślnik, urzędnik, kupiec, zaangażowany w przemyśle; są nim wogóle lu-

dzie wszelkich stanów i zawodów, wszelkich warstw społecznych, każdego wieku i obu płci, podlegający warunkom przemysłowym środowiska jako całości Patrząc na przemysł, łącznie z techniką i produkcją dóbr, jako na główny czynnik przy kształtowaniu się współczesnej kultury, podciąga autor pod pojęcie przemysłowego człowieka nowoczesnego, kulturalnego człowieka wogóle. Stąd rozróżnia pedagogikę przemysłową w ściślejszem i szerszem znaczeniu. Racjonalność stworzenia odrębnej pedagogiki przemysłowej utwierdza autor jeszcze przez to, że przytacza bogaty materjał statystyczny, z którego wynika, że w samych Niemczech 13 miljonów mieszkańców jest zatrudnionych w przemyśle, a doliczywszy rodziny, dochodzi się do 60% całej ludności.

W rozdziale, traktującym pedagogikę przemysłową jako problemat pedagogiczny przezwyciężenia ducha kapitalistycznego, przyznaje autor, że pedagogika przemysłowa ma tendencję antykapitalistyczną (str. 35) i wylicza 3 formy rozwiązania problematu z punktu widzenia pedagogiki przemysłowej: 1) negatywną (teorja M a r k s a), 2) pozytywną peryferyczną (doktryny socjalistyczne, walka klasowa, mająca prowadzić do hegomonji proletarjatu), 3) pozytywną centralną (rozwiązanie w drodze socjalnej reformy). Rozprawiwszy się krytycznie z poszczególnemi próbami rozwiązania, dochodzi autor w konkluzji do zdania, iż „pedagogika przemysłowa jest stawką sił pedagogicznych, celem stworzenia nowego typu człowieka, mającego wyprzeć ducha kapitalistycznego" (str. 74). Takie określenie celu pedagogiki przemysłowej jest zgodne z próbą rozwiązania zagadnienia zapomocą chrześcijańskiego solidaryzmu. Stwierdzając, że próba chrześcijańsko-solidarystyczna ostatecznie ogniskuje się w głównym postulacie „odrodzenia duchowego', przyznaje jej autor pozytywny, centralny charakter z punktu widzenia pedagogiki przemysłowej. „Jeżeli zadaniem pedagogiki jest psychiczne podnoszenie, duchowe odnawianie, etyczne szkolenie i relgijne zapalania, w takim razie teorja przezwyciężenia solidarystyczna otwiera pedagogice bogate pole działania" (str. 83).

W tej samej mierze, jak pedagogika przemysłowa jest antykapitalistyczna, jest ona i antyproletarjacką; duch kapitalistyczny i duch proletarjacki mają bowiem jedno i to samo podłoże. Tę stronę charakteru pedagogiki przemysłowej roztrząsa autor w rozdziale: „Pedagogika przemysłowa jako pedagogika nadproletarjacka". „Ponad kapitalistycznego i proletarjackiego ducha dąży pedagogika przemysłowa do jednego typu przezwyciężenia; jest nim homo (człowiek) (str. 113). Proletaryzm należy zrozumieć (podobnie jak kapitalizm) jako specyficzną formę poglądu na świat, gdyż zarówno jednostki jak i całe grupy, które uważamy w znaczeniu społeczno-gospodarczem za proletarjackie, niekoniecznie muszą być przejęte duchem proletaryzmu. Zatem zadaniem pedagogiki przemysłowej jest także walka przeciwko typowi człowieka, ogarniętego i podtrzymywanego wartością przeżycia masy („Massenerlebniswert" — str. 137), gdyż celem jej jest człowiek, wyzwolony z pod jarzma ducha kapitalistycznego i proletarjackiego. Zasadniczem hasłem takiej pedagogiki jest „sprawiedliwość".

Przedmiotem psychologji przemysłowej, jest człowiek przemysłowy wogóle, a więc obok właściwego robotnika przemysłowego — urzędnik, nauczyciel, duchowny, kupiec, rzemieślnik, przedsiębiorca, nawet i rolnik środowiska przemysłowego. „Każdy obywatel podlega działaniu tych potęg, które wyzwala nowoczesny przemysł, chociaż w innej nieco mierze jak robotnik" (str. 170). „Psychologji przemysłowej nie chodzi o badania, poradnictwo i wybór dla pewnych zawodów przemysłowych, ani o psychologiczną stronę kwestyj przedsiębiorczych lub psychiczne wyjaśnienie procesów gospodarczych, ani też o wykrywanie psychicznych skutków racjonalistycznej organizacji pracy lub jej monotonji, lecz o poznanie swoistej, psychicznej struktury ludzkości środowisk przemysłowych, struktury, jaka wytworzyła się w tych środowiskach wskutek działania przemysłowo-kulturalnych odrębności". (str. 171).

Idąc po tej linji, rozpatruje autor w rozdziale: „Die Gestaltungsfaktoren der Industriepsychologie" kwestję, jak nazywają się te fakty i siły, pod których wpływem przekształca się ogólno-ludzka psychika na psychikę odrębną? (str. 173).

Wyróżnić można 4 grupy czynników kształcących: 1) socjologiczne, 2) ekonomiczne, 3) organizacyjne, 4) generatywne.

W pierwszej grupie rozpatruje autor aglomerację przemysłowej ludności, jako podstawowy socjologiczny fenomen zniekształcenia i nowego kształtowania się. W szczególności wylicza: utratę ojczyzny, narodowości i tradycji, zmieszanie się języków i obyczajów ,rozkład społeczności życiowych, bezkształtność życia towarzyskiego i kulturalnego, spustoszenie przyrody, czyli krajobraz przemysłowy i ogólny proces wywłaszczający. W drugiej grupie rozpatruje ducha porządku gospodarczego, mówiąc o „herezji", dojrzałości i strukturze gospodarczej (geopolitycznej zależności i odrębności), następnie o procesie pracy, wytwarzającej skomasowanie i zmechanizowanie ludzi produkujących, wreszcie o tendencjach przeciwnych temu procesowi (problemat t. zw. „miejsca czułego" i czynnik „indywidualnego zużytkowania"), W grupie trzeciej poświęca autor uwagę związkom politycznym i zawodowym, tudzież spółdzielczości, na której znaczenie ideowe i rzeczywiste patrzeć można z punktu widzenia zasady walki, tendencji komasacji i świadomości społecznej, dalej o pielęgnowaniu towarzyskości wśród zorganizowanych mas i pedagogice prowadzenia mas. Czwarta grupa obejmuje fizyczno-higjeniczne niebezpieczeństwa, tendencje dziedziczno-biologiczne i rytm życia przemysłowego.

Psychologja przemysłowa, w znaczeniu szerszem, jest psychologją kultury, w znaczeniu ściślejszem zaś, ogranicza się do określonej dziedziny świata przemysłowego i ukształtowanego przezeń człowieka, zupełnie analogicznie jak właściwa pedagogika przemysłowa jest wychowaniem człowieka, żyjącego w środowisku przemysłowem.

Pedagogika przemysłowa, unormowana na podstawie psychologji przemysłowej w konsekwencji, musi mieć na uwadze uszlachetnienie wszystkich czynników, musi niemi pokierować tak, iżby nie były w sprzeczności z jej celem. Ze względu na czynniki grupy socjalnej, globalną normą

będzie pedagogika zakorzeniająca („Verwurzelungspädagogik"), zaś normami częściowemi będą przemysłowa pedagogika rodzinna, ludowa, społeczna, pedagogika radości i kultury. Pokierowanie czynnikami grupy gospodarczej uskuteczni naogół pedagogika wyzwalająca („Befreiungspädagogik"), rozpadająca się na pedagogikę gospodarczą i pedagogikę pracy. Czynniki organizacyjne normuje pedagogika solidaryzmu, jako przemysłowa pedagogika rodziny, zawodu, stowarzyszeń, związków, następnie jako pedagogika obywatelska i pedagogika gminy kościelnej. Wreszcie pozostaje pedagogika generatywna, obejmująca przemysłową pedagogikę higjeny i działalności. Niejako syntezą wszystkich norm będzie dobywanie wartości rytmu życia przemysłowego. W rozdziale końcowym omawia autor metody badań psychologji człowieka.

Książka H. Kautz'a nie jest jeszcze właściwym wykładem pedagogiki i psychologji przemysłowej. Jedną i drugą należy dopiero stworzyć. Teoretyczne wywody autora mają tylko znaczenie ramowe i propedeutyczne. Obok mnóstwa wartościowych myśli da się miejscami zauważyć pewną mglistość. Rzuca się to w oczy, zwłaszcza przy próbie skonstruowania systemu tej nowej psychologji i pedagogiki oraz stosowaniu swoistej terminologji. Jako synteza wszelkich norm pedagogiki przemysłowej, przyświeca np. autorowi „eine industrielle Sinnpädagogik, deren Aufgabe in der Werterfüllung des industriellen Lebensrhythmus besteht" (str. 235). Jest to czysta gra wyrazów, zresztą nie określonych bliżej i nie rozwiniętych szerzej, użytych jedynie gwoli teoretycznemu wykończeniu systematyzowania. Każda pedagogika ma sens, a pedagogika bezsensowna byłaby absurdem. Jednak lektura nowego dzieła H. Kautz'a może czytelnika dobrze zapoznać z jednym z najnowszych prądów pedagogiki i psychologji w Niemczech. Nierówno więcej korzyści odnieść może pedagog z lektury pierwszej książki autora, p. t. „Im Schatten der Schlote", która zawiera wiele ciekawych i plastycznych obrazów odrębnego kształtowania się psychiki człowieka przemysłowego.

Fr. Śniehota.

b) Czasopisma.

L'ÉDUCATION. ROCZNIK 22.

Nr. 1, październik, 1930.

J. Marouzeau: La Prononciation du Latin (Wymawianie łaciny).

Autor domaga się reformy wymawiania łaciny (którą Francuzi wymawiają tak, jak odpowiednie zgłoski w języku francuskim, np. Cicero = Siserą (zwłaszcza, że wiemy, jak ją wymawiać należy. Korzyści z reformy byłyby wielkie: lepsze porozumienie na polu filologji klasycznej z obcokrajowcami, możność prawdziwego odczucia wartości kultury starożytnej, większa wartość wiedzy romanistów i historyków. Reforma walczy z dwiema innemi reformami: wymawiania łaciny po francusku i po włosku.

L. Dugas: Rousseau et l'Orientation professionnelle) (Rousseau a orjentacja zawodowa).

Ze względu na aktulaność zagadnienia orjentacji zawodowej autor zwraca uwagę na zapatrywania Rousseau'a w tej kwestji i cytuje: La Nouvelle Héloise, Partie V, lettre II.

M. J. Pinet et G. Bertier: Se connaître pour s'orienter (Poznać się, aby się zorjentować).

Młodzieniec sam obiera sobie zawód, on sam więc przedewszystkiem powinien poznać siebie i to pod względem fizycznym, intelektualnym, a zwłaszcza moralnym; powodzenie w zawodzie zależy przecież przedewszystkiem od zalet charakteru. Młodzież jest zdolna, nawet bardzo wcześnie do oceniania siebie zwłaszcza przy pomocy doradców naturalnych: rodziców, nauczyciela, lekarza, księży i t. d. Wskazówek udzielą: Książeczka zdrowia, zabawy, lektura, zamiłowania, testy do badań nad inteligencją i charakterem oraz introspekcja.

Nr. 2, listopad, 1930.

Dr. Laufer: Le Surmenage dans l'Enseignement primaire (Przemęczenie w szkolnictwie początkowem).

Przemęczenie spowodowane przez szkołę może być dwojakiego rodzaju: wewnętrzne, wynikłe z nadmiaru nauki, i zewnętrzne, wynikające z niezwracania uwagi na stan fizyczny dziecka, warunki domowe i t. p. Z przemęczenia, które może mieć różne postaci, wynikają liczne choroby, z właszcza nerwowe i umysłowe. Zapobiegać przemęczeniu można przez zmniejszenie liczby przedmiotów i egzaminów, tworzenie klas specjalnych dla niemogących podążyć w zwykłej klasie; pracę ręczną, zabawy i gimnastykę wprowadzić jako metodę pedagogiczną.

L. Bocquet: Du Surmenage: (O przemęczeniu).

Przemęczenie nie istnieje tam, gdzie stosuje się odpowiednie do dzieci metody, gdzie uczy się mało a dobrze. Uczyć więc należy przez zabawy i obserwację czynną, stosować wiele gimnastyki, która, według Herberta, przyczynia się do tworzenia ludzi wolnych.

L. Dessaint: Le Surmenage dans l'Enseignement primaire élémentaire (Przemęczenie w szkolnictwie początkowem elementarnem).

Dwa czynniki należy uwzględnić przy rozważaniu zagadnienia przemęczenia: ucznia i nauczyciela. Uczniowie przemęczają się jedni bardzo szybko, drudzy wcale; nauczyciel przy wymaganiach, powinien traktować ich indywidualnie. Należy zmniejszyć zakresy wszystkich przedmiotów, prócz języka ojczystego i matematyki, uczyć przez przemawianie do wyobraźni (modelowanie, obrazy, kinematograf), zreformować podręczniki i egzaminy, znieść lekcje popołudniowe, lub conajwyżej przeznaczyć je na przechadzki, gimnastykę, śpiew, prace ręczne.

Dr. Bérillon: Anormaux et Surmenés (Anormalni i przemęczeni).

Autor, lekarz-psychjatra, stwierdza, że liczba dzieci popadających w psychofrenję stale wzrasta i są to zawsze uczniowie pierwsi z klasy. Cie-

kawy fakt: z 33 uczniów klasy dożyło wieku 60 lat tylko trzech i to tych, którzy uczyli się tylko tego, co ich interesowało i byli ostatnimi; reszta wymarła w porządku mniejwięcej analogicznym do kolejności zajmowanego stanowiska w klasie.

T. Zaworski.

„Chowanna" — kwartalnik pedagogiczny poświęcony naukowym zagadnieniom wychowania, pod redakcją Dr. Z. Mysłakowskiego, prof. Un. Jag. ze współudziałem Komitetu Redakcyjnego (Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego w Katowicach).

Rok 1929. Zeszyt I i II, str. 1 — 115. Zawiera m. i.: Stefan Szuman: Nowe kierunki psychologji a pedagogika. Liczne teorje i przeglądy jakich namnożyło się w psychologji ostatnich dziesiątek lat świadczą nietylko o niedojrzałości tej nauki, ale również o jej żywotności. Każda z tych teoryj wnosi nowe momenty poznawcze, rozszerza szczupłą początkowo dziedzinę nauki i tworzy jeden z punktów widzenia, z których nieomal każdy jest potrzebny, aby całość należycie umysłem objąć i zrozumieć. Z punktu widzenia nauk pedagogicznych ten rozwój psychologji stanowi znaczny postęp. Dopiero teraz pedagogika zaczyna osiągać prawdziwe dla siebie korzyści z psychologji, która stała się o wiele doskonalszem narzędziem pedagogiki, niż dawniej.

Dawna klasyczna psychologja stała na stanowisku, że jedynie przeżycia wewnętrzne, dostępne introspekcji, tworzą właściwą dziedzinę psychologicznych dociekań. Atoli wychowawcę interesuje nie tyle co i jak dziecko wewnętrznie przeżywa, ile wpływ tych wewnętrznych przeżyć na praktyczne poczynania dziecka. Reakcją na przecenianie metody introspekcyjnej oraz ważnem uzupełnieniem psychologji tradycyjnej jest behavioryzm amerykański, który pragnie uczynić z psychologji naukę o zachowaniu się danej jednostki w różnych sytuacjach. Test i experyment, oto prawie wyłączne metody hehavioryzmu, na skutek czego psychologja zbliżała się coraz bardziej do experymentalnych nauk przyrodniczych.

Przeciwko temu czysto przyrodniczemu kierunkowi w psychologji obudziła się reakcja, idąca z trzech źródeł, — mianowicie ze strony psychopatologji, pedagogji i socjologji. Psychopatologja, a szczególnie psychoanaliza (jako nauka o konfliktach w duszy dziecka), może dać b. wiele dobrego nauczycielowi, który ją potrafi krytycznie ocenić i należycie z niej skorzystać. Jako kierunki spekulatywne psychoanaliza i psychologja humanistyczna (Geisteswissenschaftliche Psychologie Sprangera) wykazały, że psychologja nie jest czysto przyrodniczą nauką i że swój związek z filozofją i naukami humanistycznemi musi nadal zachować Pojednanie tych dwóch kierunków w psychologji będzie mogła dać socjologja, jako nauka o grupach i środowiskach zarówno biologicznych, jak kulturalnych.

Praktyka nie zawsze może i koniecznie powinna długo czekać i wprowadzać w czyn tylko to, co się ostało z wysiłków myślowych i pomysłów teoretycznych przeszłych generacyj, lecz ma i może ona również szukać prawdy, stosując probierz zdatności dla praktyki i życia tego, co tworzy współczesna umysłowość.

Pozatem „Chowanna" przynosi (I i II z.): Prof. Dr. Eug. Sperantia: L'unete comme but et Moyen de education. L. Jaxa Bykowski: Zachowanie się młodzieży w czasie badań pedologicznych. Józef Chałasiński: Rodzina, szkoła a szersze grupy społeczne Tadeusz Czapczyński: Szkolnictwo średnie ogólnokształcące w Polsce w latach 1921/ — 1926/7. Kronika (Geneza i organizacje Instyt. Ped. w Katowicach).

J, Fietz.

„Parametr", czasopismo poświęcone nauczaniu matematyki, wychodzi pod redakcją A. M. Rusieckiego przy współudziale S. Straszewicza. — Warszawa — Poznań. Adres redakcji: A. M. Rusiecki, Warszawa, ul. Koszykowa Nr. 31—5. (Telef. 441-17). Wydawca: Księgarnia Św. Wojciecha.

Polskie czasopiśmiennictwo pedagogiczne zostało z styczniem ub. r. wzbogacone o nowe czasopismo pod nazwą „Parametr". Czasopismo redaguje p. A. M. Rusiecki, Inspektor Matematyki w Wydziale Kształcenia Nauczycieli Ministerstwa W. R. i O. P. przy współudziale Dra St. Straszewicza profesora politechniki warszawskiej. Parametr omawiać ma sprawy, związane z nauczaniem matematyki w szkołach powszechnych. średnich ogólnokształcących oraz w zakładach kształcenia nauczycieli i w szkołach zawodowych.

W dziale rozpraw umieszczają swe prace: Władysław Krasiński, Dr. Straszewicz, Adam Zarzecki, Dr. Kaz. Cwojdziński i wielu innych. Pomiędzy niemi znajdziemy (w zesz. 4-ym) artykuł Rusieckiego, zatytułowany „Liczydło o prętach pionowych", traktujący o udoskonalonym modelu tegoż liczydła, skonstruowanym przez Henryka Karnowskiego, nauczyciela szkoły pow. w Zakrzewie (pow. łukowski). Autor daje rycinę liczydła, jego opis oraz sposób operowania tymże liczydłem przy dodawaniu i odejmowaniu w zakresie do 1000. W jednym z innych zeszytów (6-tym) jest artykuł Tad. Sierzputowskiego „Uwagi o metodzie naprowadzającej w nauczaniu matematyki początkowej". Autor wymieniając niektóre zarzuty czynione heurezie w nauczaniu matemayki, stara się wykazać ich bezpodstawność i daje kilka wskazówek, a po inne odsyła do swoich podręczników, oraz zachęca do stosowania heurezy, koniecznej, jeśli nauczanie matematyki ma być zaprawianiem przyrodzonych władz umysłowych dziecka do samodzielnego używania tych władz.

Poza działem rozpraw jest „Dział dla młodzieży", w którym pomiędzy tematami jak: „Godzina naturalna u Lippmana", „Zagadnienie dostatecznie sprecyzowane" i innemi jest „Przykład potęgi myśli ludzkiej" czyli rozumowanie o wysokości Antarktydy.

Oprócz powyższych działów czasopismo prowadzi rubryki: Z dawnych lat, w której umieszcza fragmenty, aforyzmy i t. p. z dzieł matematycznych wieków minionych — dalej: Przegląd wydawnictw, Wiadomości, Kronikę, Bibljografje, Dział zadań, Kącik bez tytułu. Repertorio.

Gwarancją dostateczną za odpowiedni poziom „Parametru" są nazwiska obu współredaktorów. Nauczycielstwo zaś, któremu nauczanie matematyki na sercu leży, z zadowoleniem przyjmie „Parametr", wypełniający lukę w czasopiśmiennictwie pedagogicznem.

W. Sterna.

RÉVUE
TRIMESTRIELLE PÉDAGOGIQUE
ORGANE DE LA SECTION PÉDAGOGIQUE
DE L'ASSOCIATION CHRÉTIENNE—NATIONALE DES INSTITUTEURS DES ÉCOLES PRIMAIRES
DIRECTION: VARSOVIE, rue SENATORSKA No 19

RÉSUMÉ

W. RUBCZYNSKI.

ETUDE SUR LA MENTALITÉ, LA VOLONTÉ ET LE CARACTÈRE.

1. Les facteurs de developpement de la mentalité et des qualités morales sont tellement compliqués, que d'abord on serait tenté de faire de serieuses objections à chacun, qui se nourrit d'éspoir de decouvrir quelques remèdes universels pour écarter les obstacles du progrès de la culture et accelerer ses approchements aux idéaux les plus radieux. Et pourtant, si on délimite et traite a part tous les domaines de la prévoyance pratique, sur lesquels se sont déjà constutuées les sciences: la pédologie, la sociologie de l'administration et de la légistative, de la criminologie et de la psychopathologie, il reste encore un fascicule des questions psychologiques importantes pour s'avancer jusqu'á la conception directive et maniables au moyen de l'analyse introspective contrôlée par les faits d'histoire. Ce sont les questions suivantes:

2. Y'a-t-il des routes les plus sûres, qui conduisent à la formation des jugements spontanéments autonomes et autocritiques et, si la réponse sera affirmative, comment ce but est-il réalisable? L'opinion prévalante dans la pédagogique moderne, soutenue aussi par l'auteur du livre excellent „De l'éducation" (en plusieures édit). Prof. Danysz, adment, que mêmes les

capacités minimes peuvent en certaines limites s'élever sous une direction sage par l'eveillement de la curiosité et par la mise en jeu des emotions agréables, attendues d'une activité intellectuelle réglée du dedans sans éprouver aucune contrainte.

3. Le problème, s'il est possible de rendre la volonté plus forte, rencontre des difficultés également graves. Władysław Dawid a donné dans son livre judicieux, penetratif et documenté des experiences, une serie de conseils, dont le point culminant est le mot d'ordre: façonnez la volonté de vos pupilles de la même manière, comme elle se forme naturellement, savoir par la vivacité croissante des images du mouvement projeté (kinaesthetiques), des motifs et des intentions. Mais les resultats des recherches récentes experimentales du Pr. Mieczysław Dybowski indiquent l'existence de plusieurs types de volonté, avec lesquels il faudrait agir différament. Et puis, pouvr éviter l'automatisation, il est necessaire d'éclairer soigneusemant la conscience des raisons, entre lesquelles le combat interne éclate avant la décision.

X. M. DYBOWSKI.

ERREURS DE MÉTHODE DANS L'ÉDUCATION.

La situation politique de la Pologne oblige ce pays, plus que les autres, à donner une inportance particuliére à la formation du caractère et surtout de la volonté chez la jeunesse.

Joug des plus de cent ans nous a empêchés de nous occuper de cette question. A l'époque actuelle, l'auteur observe dans la méthode scolaire les trois erreurs suivantes:

I. La formation de la volonté est insuffisamment soulignée par le traitement spécial et l'appréciation comparative de ses moyens relativement aux moyens pédagogiques généraux.

II. Le but de l'éducation nationale est peu clair. Il devrait être établi à la suite d'une double recherche psychologique:

a) de l'examen du type populaire polonais comme matière première et b) de l'examen des individus forts et éminents parmi les grands Polonais, qui présentent le résultat le plus marquant de l'éducation.

Il faudrait répondre alors à la question: quels changements, et de quelle manière, seraient à apporter dans la matière première soit transformée en un type humain correspondant, mais, plus fort et supérieur.

III. Des méthodes et des moyens éducatifs étrangers sont transplantés en Pologne bien, que les nations diffèrent sous le rapport de la volonté et du tempérament à tel point, que les moyens utiles aux unes peuvent affaiblir chez les autres les dispositions avantageuses qu'elles possèdent.

W. BORELOWSKI.

DONNÉS STATISTIQUES SUR LES MÉMOIRES, LETTRES ET AUTRES PRODUCTIONS LITTÉRAIRES DE LA JEUNESSE DANS LA PÉRIODE DE L'ADOLESCENCE.

1º. Cet artiele a pour but de présenter au lecteur les resultats d'une enquête menée parmi les élèves (des 7e et 8e classes) des établissements d'enseignement secondaire en Pologne, afin d'établir le pourcentage des enfants écrivant des mémoires ou autres productions littéraires et de mettre en évidence l'influence qu'exercent ces écrits sur leurs auteurs durant l'adolescence.

Tableau de pourcentage.

Écrivent des Mémoires		N'écrivent pas.	Total.
Filles	180 (59%)	125	305
Garçons	150 (42%)	199	349
Total.	330 (50,4%)	324	654

2º. La production littéraire varie d'après le milieu auquel appartient l'élève. Nous la partageons en deux groupes: 1 er

groupe, les entants provenant d'un milieu intellectuel. 2e groupe: les enfants d'ouvriers, de paysans ect . . . Nous avons obtenus les chiffres suivants:

Enfants d'un milieu intellectuel			Les Autres	
	Écrivent des mémoires	N'écrivent pas.	Écrivent des memoires	N'écrivent pas
Filles	59 (56%)	45 (44%)	76 (67%)	38 (33%)
garçons	20 (35%)	36 (65%)	86 (48%)	90 (52%)

Ces résultats peuvent paraître imprévus. Pour les expliquer étudions les causes qui incitent la jeunesse à écrire. Comme nous le verrons par la suite de l'enquête, c'est le besoin d'exprimer les sentiments et les sensations récemment éprouvés, qui en est la cause principale. Il ressort, que cette nécessité est plus intense chez la jeunesse provenant du milieu ouvrier ou paysan, qui, ayant atteint un degré d'instruction superieur à celle de son entourage, s'y voir facilement incompris.

3⁰. Les résultats constatés parmi la jeunesse des milieux ouvriers, paysans ect. . . . sont tout autres.

	Écrivent	N'écrivant pas	Total
Filles	5 (14%)	31	36
Garçons	21 (16%)	109	130

4⁰. La jeunesse, en genérale, commence á écrire des mémoires dans la période de l'adolescence (Voir la courbe dans le texte polonais page. 50).

5⁰. Les motifs provoquant le besoin d'écrire des mémoires peuvent être partagés en deux groupes généraux.

Le premier groupe comprend: la nécessite d'exprimer les sentiments et les observations concernant la vie intime, l'envie de se confier, (souvent n'ayant personne de proche,

qui puisse le comprendre), le desir de fixer ses impressions, en un mot: le besoin d'épanchement.

Dans le second groupe les mémoires sont un agent de formation personnelle.

Le premier groupe comprend 132 réponses de filles, soit 75⁰/₀ et 86 réponses de garçons soit 68⁰/₀; — Le second 4⁰/₀ de filles et 18⁰/₀ de garçons.

Les autres motifs sont: l'imitation, la contrainte à l'école ect. . . .

Voici quelques exemples des réponses fournies par le premier groupe. (Question: „Qu'est-ce qui t'engagea à écrive des memoires"?) — „Une masse d'impressions" — „Quelque chose d'interieur me l'ordonna" — „Je sentais le besoin d'écrire" — „Une certaine solitude" — „Le manque d'ami" ect.... ect....

Dans le second groupe les motifs. qui poussent à écrire sont: „L'envie de me connaître moi — même" — „des réfléxions sur le changement opéré dans mon caractère"—„L'envie de former mon caractère" ect.... ect....

6⁰. Un des premier but recherché par les jeunes auteurs de mémoires: remplacer de cette manière, le confident inexistent. C'est ce que nous ont repondu des 78⁰/₀ 66 garçons et 87⁰/₀ des 132 filles.

7⁰. Détail important pour un psychologue, considérant les mémoires comme matières à études. C'est la question de la sincérité des notes contenues dans les mémoires. Voila une statistique, qui nous permettra de nous orienter.

	Ils notes tout	Ils omettent certaines choses et embelissent les faits	Total
Filles	22 (49%)	23 (51%)	45
Garçons	25 (48%)	27 (52%)	52

Dans cet „embellissement" des faits, nous trouvons encore une des causes de la nécessité des mémoires: c'est le besoin

de magnifier les choses sous la forme de rêves et de fantaisies littéraires.

8. Statistiques des essais litteraires.

	Filles	Garçons
Écrivent	91 (43%)	107 (47%)
N'écrivent pas	118 (57%)	117 (53%)
Total	209	224

La division des traveaux selon la forme littéraire.

	Filles	Garçons
Poesie	21 (23%)	26 (24%)
Prose	43 (47%)	51 (47%)
Poesie et prose	23 (56%)	30 (29%)
Manque de reponse	4 (4%)	—
Total	91	107

Ces travaux lettéraires jouent, en grande partie, le même rôle, que les mémoires.

Sur 103 réponses de garçons et 86 de filles 74% des garçons et 76% des filles — écrivent pour exprimer leur état d'âme.

9. Lettres contenant des aveux, des confessions intimes.

	Écrivent des lettres cont. d. conf.	N'écrivent pas.	Total
Filles	144 (69%)	65	209
Garçons	152 (67%)	72	224

10. Comparant les résultats ci-dessus nous obtenons la statistique suivante:

	Filles	Garçons
S'essayant dans les memoires, lettres, traveaux litt.	187 (90%)	185 (83%)
N'écrivent rien	21 (10%)	39 (17%)
	208	224

De ceux qui écrivent:	Filles	Garçons
Écrivent uniquement les memoires	33 (25,5%)	32 (13,3%)
Les mémoires et les travaux lit. . .	75 (36%)	64 (28,5%)
Uniquemént les travaux lit.	17 (8,1%)	44 (19,6%)
Uniquemént les tettres	42 (20,1%)	44 (19,4%)
Total	167	184

I. STEIN.

Le problemé archihumain dans l'art de l'éducation (L. Jeleńska. Sztuka wychowania. Warszawa 1930. str. 229).

TREŚĆ NUMERU:

ARTYKUŁY

Rękopisy do druku, książki i broszury do sprawozdań, należy nadsyłać pod adresem Redakcji.

Cena pojedyńczego numeru . 3 zł.
Prenumerata roczna . . . 10 „
„ półroczna . . 5 „

Odbito czcionkami Drukarni „Antiqua"
Warszawa, Kacza 7. — Telefon 504-91.